



**UFAM**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**Edilberto Santos Moura**

**Contradições da relação público-privada na gestão das escolas públicas da  
rede de ensino de Manaus-Am**

**Manaus-Am  
2022**

**EDILBERTO SANTOS MOURA**

Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM)

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9729-3377>

**Contradições da relação público-privada na gestão das escolas públicas da rede de ensino de Manaus-Am**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como cumprimento de defesa para a obtenção ao título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa 1 - Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional.

Orientadora: Prof. Dra.: Arminda Rachel Botelho Mourão

**Manaus- Am  
2022**

### Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

<b>M029c</b>	<b>Moura, Edilberto Santos</b> Contradições da relação público-privada na gestão das escolas públicas da rede de ensino de Manaus-Am / Edilberto Santos Moura . 2022 211 f.: il.; 31 cm.  Orientadora: Arminda Rachel Botelho Mourão Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.  1. Gestão democrática. 2. Qualidade. 3. Público privado. 4. Gerencialismo. 5. Contradição. I. Mourão, Arminda Rachel Botelho. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título
--------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

EDILBERTO SANTOS MOURA

**Contradições da relação público-privada na gestão das escolas públicas da rede de ensino de Manaus-Am**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dra. Arminda Rachel Botelho Mourão (Orientadora)

---

Prof. Dr. Ronaldo Rosas – Membro Externo - Universidade Federal Fluminense

---

Prof. Dr. João Batista do Carmo Silva- Membro Externo - Universidade Federal do Pará

---

Prof. Dr. José Júlio César do Nascimento Araújo – Membro Externo – Instituto Federal do Acre

---

Profa. Dra. Fabiane Maia Garcia – Membro Interno - Universidade Federal do Amazonas

**Manaus-Am  
2022**

## DEDICATÓRIA

Aos meus pais Erasmo Nonato Moura (*in memórian*) e Bibiana dos Santos Moura, pelo amor e pelos ensinamentos que formaram os alicerces da minha trajetória de vida pessoal e profissional.

À minha esposa Maria Edeluza, por sua compreensão, companheirismo, cuidado, zelo e amor dedicado a mim e as nossas filhas, Maria Sofia e Maria Helena, que representam o melhor de nós dois. Sempre ao meu lado na concretização deste sonho.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pela vida e luz em minha caminhada pessoal e profissional.

A minha família (Pai, Mãe e Irmãos) pela compreensão nas ausências durante este período e pelo incentivo sempre a mim dedicado.

As minhas queridas Marias (Maria Edeluza, Maria Sofia e Maria Helena), pelo carinho, compreensão, cuidado e amor diário a mim dedicado.

A minha orientadora Prof<sup>a</sup> Dra. Arminda Rachel Botelho por sua disponibilidade na orientação deste trabalho que possibilitou o alcance dos meus objetivos.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas pelos ensinamentos proporcionados em nossas importantes discussões em sala de aula.

Aos membros da banca examinadora pela valiosa contribuição dada no exame de qualificação que serviu para o melhor alinhamento e melhoria desta tese.

Aos meus colegas de turma de 2018, do Curso de Doutorado em Educação pelo companheirismo e socialização de experiência tão diversas trazido por cada um em suas teses, em especial a amiga Iraci Uchoa pelos diálogos na caminhada.

À FAPEAM – Pelo apoio e incentivo para a conclusão desta pesquisa.

Aos meus colegas da Divisão Distrital Norte que me ajudaram nesta trajetória de estudos.

Aos participantes da pesquisa, meus pares professores, que enfrentam no cotidiano escolar as contradições da mercantilização da educação e que ainda assim conseguem criar e desenvolver práticas de resistência.

## RESUMO

A presente tese de doutorado em educação apresenta estudo realizado com/na gestão da rede de ensino da cidade de Manaus. Tem como objetivo principal analisar como é feita a implantação do modelo de gestão gerencial na rede de ensino de Manaus no recorte temporal de 2013 a 2020 alinhado com os interesses das políticas neoliberais. A questão movente que norteou a pesquisa consistiu em: Como a rede municipal de ensino de Manaus tem materializado através de políticas públicas a implantação de um modelo de gestão gerencial e como esta lógica é operacionalizada, tendo como referência as métricas das avaliações em larga escala? Defende-se a tese de que o crescimento do IDEB, na série histórica em estudo não significou a melhoria da aprendizagem dos alunos (as) da rede municipal de Manaus, visto que a pesquisa constatou por meio da Avaliação do Desempenho do Estudante (ADE) que parcela significativa dos alunos (as) demonstraram não terem adquiridos os conhecimentos básicos, o que contradiz com o alto índice de aprovação evidenciado pelos dados informados pela SEMED. O estudo foi realizado em uma zona distrital (Zona Norte) da Semed/Manaus e tomou como campo de pesquisa quatro escolas pertencentes à referida zona. A pesquisa se assenta em uma perspectiva crítica pelo viés do método Materialismo histórico dialético, articulando as categorias totalidade, contradição e mediação discutida por teóricos marxistas como Lucács (2015), Kozik (1976), bem como outros autores que discutem a política educacional alinhados ao referido método, como Gadotti (2013), Frigotto (2006, 2010), Freitas (2004, 2018), Azevedo (2008), Peroni (2017, 2021), Adrião (2015, 2016, 2018), Mourão (2005) e outros. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que relacionada à pesquisa de campo traz como argumento principal que a qualidade da educação defendida pela lógica neoliberal está revestida de interesses empresariais que veem na educação um campo de alto valor para investimentos que gera exclusão e que contradiz o sentido de qualidade social, implicando diretamente no sentido de qualidade do ensino. Depreende-se que problematizar a lógica neoliberal inserida na gestão das escolas do ensino básico no campo pesquisado, pela via materialista histórica dialética, implica também operar na crítica ao processo de entrada de empresas privadas na rede de Manaus que passa a pensar e controlar o trabalho pedagógico e a gestão escolar, através e metodologias totalmente ligadas ao setor empresarial. Conclui-se por fim que a crítica presente no trabalho é importante e se junta a outras tantas críticas dentro do contexto amazônico em que os sinais da colonização europeia ainda estão muito presentes em forma de subordinação e para nós esta análise implica em um processo de resistência e luta constante que inicia com o desvelamento da realidade educacional que é apresentada com dados camuflados, causando um profundo caos com o real sentido da educação e sua qualidade, ancorado em princípios mercadológicos.

**Palavras-chave:** Gestão democrática. Qualidade. Público privado. Gerencialismo. Contradição.

## RESUMEN

La presente tesis doctoral en educación presenta un estudio realizado con/en la gestión de la red docente de la ciudad de Manaus. Su principal objetivo es analizar cómo se implementa en la política regional la implantación del modelo de gestión en la red educativa manaos en la red docente 2013-2020. La pregunta conmovedora que lideró la investigación consistió en: ¿Cómo se ha materializado la red educativa municipal de Manaus a través de políticas públicas la implementación de un modelo de gestión de gestión y cómo se operacionaliza esta lógica, basada en las métricas de las evaluaciones a gran escala? Se defiende la tesis de que el crecimiento del IDEB, en la serie histórica en estudio no significó la mejora del aprendizaje de los estudiantes de la red municipal de manaos, ya que la investigación encontró a través de la Evaluación en Desempeño do Estudante (ADE) que una parte significativa de los estudiantes de manaos no había adquirido los conocidos básicos, lo que contradice la alta tasa de aprobación evidenciada por los datos reportados por SEMED. El estudio se llevó a cabo en un área distrital (Zona Norte) de Semed/Manaos y tomó como campo de investigación cuatro escuelas pertenecientes a esa zona. La investigación se basa en una perspectiva crítica por el sesgo del método del materialismo histórico dialéctico, articulando las categorías totalidad, contradicción y mediación discutidas por teóricos marxistas como Lucács (2015), Kozik (1976), así como otros autores que discuten la política educativa alineada con este método, como Gadotti (2013), Frigotto (2006, 2010), Freitas (2004, 2018), Azevedo (2008), Peroni (2017, 2021), Adrião (2015, 2016, 2018) Mourão (2005) y otros. Se trata de una investigación cualitativa que relacionada con la investigación de campo trae como argumento principal que la calidad de la educación defendida por la lógica neoliberal está cubierta con intereses empresariales que ven en la educación un campo de alto valor para las inversiones que genera exclusión y que contradice el sentido de calidad social, implicando directamente en el sentido de calidad de la enseñanza. Se puede observar que problematizar la lógica neoliberal inserta en la gestión de las escuelas primarias en el campo investigado, a través de la forma materialista histórica dialéctica, implica también operar en la crítica del proceso de entrada de empresas privadas en la red manaos que comienza a pensar y controlar el trabajo pedagógico y la gestión escolar, a través de metodologías totalmente vinculadas al sector empresarial. Finalmente, se cree que la crítica presente en la obra es importante y se une a muchas otras críticas dentro del contexto amazónico en el que los signos de la colonización europea siguen estando muy presentes en forma de subordinación y para nosotros este análisis implica un proceso de resistencia y lucha constante que comienza con el desprecintado de la realidad educativa que se presenta con datos camuflado, causando un profundo caos con el sentido real de la educación y su calidad, anclado en los principios de marketing.

**Palabras clave:** Gestión democrática. Calidad. Público privado. Gerencialismo. Contradicción.

## ABSTRACT

The present doctoral thesis in education presents a study conducted with/in the management of the teaching network of the city of Manaus. Its main objective is to analyze how the implementation of the management model in the Manaus education network is made in the time frame from 2013 to 2020 aligned with the interests of neoliberal policies. The moving question that led the research consisted of: How has manaus's municipal education network materialized through public policies the implementation of a management model and how this logic is operationalized, based on the metrics of large-scale evaluations? It is defended the thesis that the growth of IDEB, in the historical series under study did not mean the improvement of students' learning of the Manaus municipal network, since the research found through the Student Performance Assessment (ADE) that a significant portion of the students of monstraram did not have acquired the basic acquaintances, which contradicts the high approval rate evidenced by the data reported by SEMED. The study was carried out in a district area (North Zone) of Semed /Manaus and took as a field of research four schools belonging to that zone. The research is based on a critical perspective by the bias of the dialectical historical materialism method, articulating the categories totality, contradiction and mediation discussed by Marxist theorists such as Lucáks (2015), Kozik (1976), as well as other authors who discuss educational policy aligned with this method, such as Gadotti (2013), Frigotto (2006, 2010), Freitas (2004, 2018), Azevedo (2008), Peroni (2017, 2021), Adrião (2015, 2016, 2018) Mourão (2005) and others. This is a qualitative research that related to field research brings as the main argument that the quality of education defended by neoliberal logic is covered with business interests that see in education a field of high value for investments that generates exclusion and that contradicts the sense of social quality, directly implying in the sense of quality of teaching. It can be seen that problematizing the neoliberal logic inserted in the management of primary schools in the field researched, through the dialectical historical materialist way, also implies operating in the criticism of the process and entry of private companies in the Manaus network that begins to think and control pedagogical work and school management, through methodologies totally linked to the business sector. Finally, it is believed that the criticism present in the work is important and joins many other criticisms within the Amazonian context in which the signs of European colonization are still very present in the form of subordination and for us this analysis implies a process of resistance and constant struggle that begins with the unsealing of the educational reality that is presented with camouflaged data, causing deep chaos with the real sense of education and its quality, anchored in marketing principles.

**Keywords:** Democratic management. Quality. Private public. Managerialism. Contradiction.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADE – Avaliação de Desempenho do Estudante  
AAGES – Agente de Acompanhamento de Gestão Escolar  
BM – Banco Mundial  
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento  
BNCC – Base Nacional Comum Curricular  
CAE – Conselho de Alimentação Escolar  
CF – Constituição Federal  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CME – Conselho Municipal de Educação  
DAM – Divisão de Avaliação e Monitoramento  
DEI – Divisão de Educação Infantil  
DDZ-Norte – Divisão Distrital da Zona Norte  
DEGE – Departamento de Gestão Educacional  
DDPM – Departamento de Desenvolvimento Profissional do Magistério  
DEF – Divisão de Ensino Fundamental  
DEGD – Departamento Geral de Distritos  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
FAPEAM – Fundo de Amparo e Pesquisa da Amazônia  
FMI – Fundo Monetário Internacional  
FIES – Financiamento Estudantil  
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério  
GIDE – Gestão Integrada das Escolas  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IDEB – Índice de Desenvolvimento do Ensino Básico  
IAS – Instituto Ayrton Senna  
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano  
IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal  
IFC/RS – Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas  
LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
MEC – Ministério de Educação e Cultura

MPC – Modo de Produção Capitalista  
NOEM – Nova Ordem Educacional Mundial  
NGO – Nova Gestão Pública  
PDRAE - Plano Diretor de Reforma do Aparelho Administrativo do Estado  
PIM – Polo Industrial de Manaus  
PIB – Produto Interno Bruto  
PROUNI – Programa Universidade para Todos  
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação  
PROEMEM – Projeto de Expansão e Melhoria Educacional da Rede de Manaus  
PROSED – Processo Seletivo para Diretor de Escola  
PSDB – Partido Social Democrático Brasileiro  
SADEAM – Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas  
SEMED – Secretaria Municipal de Educação  
SME – Sistema Mundial de Ensino  
SEMCOM – Secretaria Municipal de Comunicação  
SEEDUC-RJ – Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro  
SIGEAM – Sistema Integrado de Educação do Amazonas  
TCU-AM – Tribunal de Contas do Estado do Amazonas  
UFPA – Universidade Federal do Pará  
UFAM – Universidade Federal do Amazonas  
UFOPA – Universidade Federal do Oeste do Pará  
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura  
UC – Unidade de Conservação  
ZFM – Zona Franca de Manaus

## LISTA DE QUADROS

- Quadro 01- Posição no ranking de matrículas entres as capitais do Brasil
- Quadro 02 – Número de alunos matriculados no triênio 2019/2020/2021
- Quadro 03 – Formas de propriedades e administração
- Quadro 04 – Programas e Projetos Privados na Rede Municipal de Ensino de Manaus
- Quadro 05 – Componentes e Objetivos do PROEMEM
- Quadro 06 - Demanda reprimida na oferta da Educação Infantil na SEMED/Manaus
- Quadro 07 – CIMES construídos com recursos do PROEMEM
- Quadro 08 – Custo e financiamento por componente (UU\$)
- Quadro 09 – IDEB – Resultados e metas
- Quadro 10 – Valores gastos na execução do PROEMEM – exercício 2019
- Quadro 11 – Valores gastos na execução do PROEMEM – exercício 2020
- Quadro 12 – Valores gastos na execução do PROEMEM – Acumulado do exercício 2020
- Quadro 13 – Orçamento a realizar
- Quadro 14 – Acumulado dos gastos por componente do exercício 2020 em R\$
- Quadro 15 – Falas dos Sujeitos da Pesquisa
- Quadro 16 – Falas dos Sujeitos da Pesquisa
- Quadro 17 – Perfil do s entrevistados – escola A
- Quadro 18 – Resultado finalístico de rendimento global – Escola A
- Quadro 19 – Análise do resultado finalístico do 6º e 9º anos da escola A
- Quadro 20 – Falas dos Sujeitos da Pesquisa
- Quadro 21 – Série histórica do rendimento da ADE – Escola A
- Quadro 22 – Falas dos Sujeitos da Pesquisa
- Quadro 23 – Falas dos Sujeitos da Pesquisa

Quadro 24 – Resultado finalístico de rendimento global – Escola B

Quadro 25 – Análise do resultado finalístico do 5º e 9º anos da escola B

Quadro 26 – Série histórica do rendimento da ADE – Escola B

Quadro 27 – Perfil dos entrevistados da escola C

Quadro 28 - Resultado finalístico de rendimento global – Escola C

Quadro 29 – Análise do resultado finalístico do 5º e 9º anos da escola C

Quadro 30 – Série histórica do rendimento da ADE – escola C

Quadro 31 – Falas dos Sujeitos da Pesquisa

Quadro 32 – Perfil dos entrevistados – escola D

Quadro 33 – Análise do resultado geral – escola D

Quadro 34 – Análise do resultado finalístico do 5º e 9º anos – escola D

Quadro 35 - Série histórica do rendimento da ADE – escola D

Quadro 36 – Falas dos Sujeitos da Pesquisa

## **LISTA DE IMAGENS**

Imagem 01 – Transporte escolar e estrutura de escolas ribeirinhas da rede de ensino de Manaus

Imagem 02 - Mapa do IDHM entre as capitais do país

Imagem 03 – Mapa do IDHM entre as capitais da região norte

Imagem 04 – Ferramenta de Controle do Assessor de Gestão sobre a aplicação do currículo

Imagem 05 – Ferramenta do assessor pedagógico

Imagem 06– Ferramenta de controle do Assessor de Gestão sobre a aplicação do currículo

Imagem 07 – O Método Mental PDCA

Imagem 08 – Sistema de Avaliação e Desempenho Educacional

Imagem 09– Rendimento interno/estudantes alfabetizando/abandono/Consolidação das causas

Imagem 10 – Ferramenta de controle utilizada pelo assessor pedagógico sobre o trabalho do diretor escolar

Imagem 11 – Método PDCA – Ações conectivas

## LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Farol de resultados que indicam as escolas que não cumprem as metas da SEMED/Manaus

Figura 02 – Linearidade do método PDCA

Figura 03 – Dimensão Estruturante do IFC-RS

Figura 04 – Carta de Metas da SEMED

## **LISTA DE FLUXOGRAMA**

Fluxograma 01 – Estrutura do Departamento de Gestão Educacional da Semed/Manaus

Fluxograma 02 - Estrutura Organizacional da Subsecretaria de Gestão Educacional da Semed/Manaus

Fluxograma 03 – Estrutura Organizacional da Divisão Distrital da Zona Norte

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 01 – Série histórica dos IDEBS- Escola A

Gráfico 02 – Série histórica dos IDEBS- Escola B

Gráfico 03 – Série histórica dos IDEBS- Escola C

Gráfico 04 – Série histórica dos IDEBS- Escola D

## SUMÁRIO

<b>I INTRODUÇÃO</b> .....	19
1.1 Memórias da vida do autor no contexto da pesquisa .....	19
1.2 O método e os procedimentos metodológicos da pesquisa .....	23
1.3 O procedimento metodológico na pesquisa .....	27
1.4 Caracterização do campo de pesquisa – SEMED/Manaus.....	32
1.4.1 Caracterização da Divisão Distrital da Zona – Norte e das escolas pesquisadas .....	41
1.5 Estrutura da Tese.....	42
<b>CAPÍTULO I</b> .....	<b>45</b>
A GESTÃO ESCOLAR MUNICIPAL DE MANAUS E SUA RELAÇÃO COM OS INTERESSES POLÍTICOS E ECONÔMICOS .....	45
1.1 A mercantilização da educação pública brasileira e seus agentes financeiros.....	45
1.2 O Estado Capitalista e suas pactuações com as elites conservadoras brasileiras.....	59
1.3 A reforma do aparelho do estado brasileiro e sua relação com o pensamento educacional. .	65
<b>CAPÍTULO II</b> .....	<b>76</b>
A GESTÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO MANAURA .....	76
2.1. Panorama do contexto Manauara e do Estado do Amazonas na relação com o processo de globalização .....	76
2.2 A contradição da Gestão Escolar Gerencial sobre a Gestão Escolar Democrática.....	88
2.3 A gestão sitiada na Rede de Ensino Municipal de Manaus .....	97
<b>CAPÍTULO III</b> .....	<b>112</b>
AS RELAÇÕES E CONTRADIÇÕES DOS PRECEITOS PRIVADOS NA REDE DE ENSINO DE MANAUS.....	112
3.2 A lógica da qualidade do ensino e a cultura da avaliação pela lente da metodologia da GIDE, a partir do endividamento financeiro do poder público municipal de Manaus.....	138
3.2.1 A cultura indiscriminada da avaliação como forma de controle e monitoramento como condição para aquisição de empréstimo financeiro junto ao BID.....	147
3.2.2 O endividamento financeiro da rede municipal de ensino de Manaus como justificativa para a expansão e melhoria da qualidade do ensino: Valeu a pena? .....	154
3.3 A relação do ranqueamento no IDEB e o desvelamento da qualidade do processo do ensino básico na rede ensino de Manaus. ....	166
3.3.2 - Dados da Escola Municipal B – IDEB, Rendimento Finalísticos e Desempenho da ADE. .....	179
3.3.4 Dados da Escola Municipal D – IDEB, Rendimento Finalísticos e Desempenho da ADE.	186
<b>CONSIDERAÇÕES</b> .....	<b>194</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>202</b>

## I INTRODUÇÃO

### 1.1 Memórias da vida do autor no contexto da pesquisa

Sou o sétimo filho de uma família de sete irmãos. Meus pais são oriundos do interior da Amazônia, mais precisamente da cidade de Belterra, no oeste do Estado do Pará, quando serviram como soldados da borracha no empreendimento norte-americano na década de 1940, na Companhia Ford Industrial do Brasil<sup>1</sup> que tinha por propósito transformar Belterra em uma grande produtora de látex da árvore da seringueira para fornecer matéria prima para a indústria automobilística do empresário Henry Ford, localizada nos Estados Unidos da América.

Minha história não se difere de grande parte das famílias amazônicas, cuja formação é de muitos filhos, condições financeiras precárias e pais com pouca escolaridade formal, mas com sabedoria de mundo e conhecimento empírico de sobrevivência em meio a floresta, cujos esforços garantem o sustento material e afetivo, mas com a certeza de que seria por meio de estudo formal dos filhos, a salvaguarda para uma outra trajetória em busca do acesso ao direito à educação.

Dos sete irmãos, nem todos puderam prosseguir com os estudos e ou o acesso ao ensino médio e superior, devido às circunstâncias de difícil logística de uma cidade situada no meio da floresta amazônica, bem como a necessidade de ajudar os pais no trabalho para criar os filhos mais novos. Nesse cenário, sendo filho caçula, fui o primeiro a conseguir acesso ao Ensino Superior em uma Universidade Pública.

Em 1999, fui aprovado no vestibular para fazer o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, na Universidade Federal do Pará (UFPA) - Campos de Santarém (hoje transformada em Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA). A entrada no Ensino Superior foi motivo de muita alegria para toda a minha família, em especial para os meus pais.

A região amazônica, vista por muitos como uma região com contornos continentais, passou por inúmeros processos de tentativas econômicas de

---

<sup>1</sup> O governo do Pará (1927-1945), aprovou uma lei, de iniciativa do governador da época (Dionísio Ausier Bentes), que concedeu uma área de 14.568 km<sup>2</sup> às margens do Rio Tapajós para Companhia Ford Industrial do Brasil desenvolver um projeto de plantação de seringueiras. A plantação seria denominada Fordlândia. Os termos da concessão isentavam a Companhia Ford do pagamento de qualquer taxa de exportação de borracha, látex, pele, couro, petróleo, sementes, madeira ou qualquer outro bem-produzido na área. Fonte: <https://www.google.com/search>.

desenvolvimento e integração. E, nesses processos, o fluxo migratório para atender as demandas de desenvolvimento sempre foi incentivado, visto que o lema era “Integrar para não entregar” as fronteiras para outros países. E foi nesse movimento que, com a criação da Zona Franca de Manaus<sup>2</sup> na década de 1960, houve um grande fluxo migratório para a capital do Amazonas. Raras eram as famílias que não tinham um ou dois de seus membros de seus familiares migrando para a capital do Amazonas em busca de trabalho e de estudo. Fato que serviu e serve até hoje para o constante fluxo migratório de pessoas entre os estados vizinhos, em especial o estado do Pará.

Em 2006, formei minha família e vim para Manaus em busca de melhores condições de trabalho e aprimoramento profissional e, em 2007, consegui aprovação em concurso público para a Secretaria Municipal de Educação de Manaus, quando e passei a atuar na rede como pedagogo escolar e a vivenciar as contradições com a temática da gestão escolar no município, aguçando ainda mais minhas críticas e questionamentos.

Em 2010, fui aprovado no mestrado em Educação na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), na linha de Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional, com o tema *Relações e contradições entre a gestão democrática e qualidade total: análises a partir de escolas públicas de Manaus*.

Com essa pesquisa foi possível compreender que a rede de ensino de Manaus vinha em uma trajetória de abertura de espaços, principalmente, no campo da gestão pedagógica, orientada pela iniciativa privada, por meio da contratação e/ou “parcerias” com empresas, instituições, fundações, consultorias, com fins lucrativos ou não como: as Fundações Itaú Social, Bradesco, Lemann, Natureza, Vivo que passaram a interferir, a partir de interesses comerciais, no modelo da educação municipal, fortalecendo suas marcas/produtos, por meio de um discurso de responsabilidade social, mas que na realidade escondia o real sentido, que era mediar por meio da educação formal, alunos produtores e consumidores das marcas referidas, partindo de um currículo escolar apenas prescritivo, mais que alinhasse com os interesses da economia mundial, desconsiderando o real sentido da educação.

---

<sup>2</sup> A Zona Franca de Manaus surgiu em 1967, durante o regime militar, por meio do Decreto-Lei nº 288/67. A finalidade inicial desse projeto era estabelecer incentivos fiscais por 30 anos para criar um polo industrial, comercial e agropecuário na Amazônia. Com o passar dos anos, o prazo para esses incentivos fiscais foi aumentando e atualmente eles se estendem até 2073. Porém, a todo momento sob pressão, principalmente de políticos e empresários do eixo sul-sudeste no desmonte deste modelo econômico pensando para a Amazônia. Fonte: <https://www.google.com/search>

Esse modelo da participação das empresas privadas na rede de ensino de Manaus, toma fôlego intenso no governo do prefeito Municipal Artur Virgílio Neto, do Partido Social da Democracia Brasileira (PSDB), nos dois mandatos consecutivos no executivo municipal (2013 a 2020). Durante esse governo, nasceu o Projeto de Expansão e Melhoria da Qualidade da Educação da Rede Municipal (PROEMEM), cujo objetivo era ampliar e melhorar a qualidade da educação da rede por meio da construção de escolas para atender, principalmente, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, ampliação de vagas principalmente na educação infantil. Para isso, a realização de concurso público para suprir carência de professores, a formação continuada, o sistema de avaliação da própria rede, enfim, várias ações que seriam implantadas e implementadas, em um período de 5 anos em toda a estrutura física e pedagógica da rede, além da melhoria no ranqueamento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) não ocorreu em sua integralidade, como será demonstrado no decorrer desta tese por meio de dados.

Para a viabilidade de todas essas ações, houve a necessidade de captar recursos financeiros junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), que passou a funcionar como “patrocinadora financeira e intelectual” do modelo de educação manauara pretendido, obviamente, sob o interesse e controle do capital privado. Essa abertura, dada ao BID, permitiu que o banco indicasse no Contrato de Empréstimo nº 3397/OC-BR quais empresas fariam parte desse modelo educacional, delegando as responsabilidades na redefinição da gestão educacional de toda a rede pública de Manaus.

Neste cenário, são contratados o Instituto Airton Sena que assume a dimensão pedagógica no campo do conteúdo, vendendo para a rede municipal de educação de Manaus uma metodologia customizada para mitigar o problema da distorção idade-série e correção de fluxos; a consultoria Áquila que assume a dimensão da gestão com a introdução da metodologia Gestão Integrada das Escolas (GIDE), com ferramentas que passam a ser utilizadas pelas escolas, advindas do modelo empresarial; a empresa Super Ensino, que com vultosos recursos do Projeto de Expansão e Melhoria Educacional da Rede Pública Municipal de Manaus (PROEMEM) é contratada para hibridamente assumir aulas remotas em tempo de pandemia da COVID-19, por meio de tecnologias digitais.

Em todo esse cenário, e por fazer parte da rede de ensino de Manaus como funcionário público da Secretaria Municipal de Educação, observei a incidência da

iniciativa privada se cristalizando na rede de ensino municipal de Manaus. Isso fez com que eu procurasse estudar e aprofundar esta temática no doutorado, com recorte para a Consultoria Águila, por ser ela uma das empresas privadas indicada pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), no processo de empréstimo financeiro para a execução do Projeto de Expansão e Melhoria da Qualidade de Ensino da Rede de Manaus (PROEMEM). A partir desse contexto, na condição de pesquisador, no campo das Políticas Públicas Educacionais, tenho refletido, durante todo meu processo formativo acadêmico e intelectual, principalmente, a partir das Reformas Educacionais implementadas na década de 1990, de como as Políticas Públicas Educacionais têm sido sistematizadas no campo da gestão educacional e seus possíveis desdobramentos na prática pedagógica dos professores e, conseqüentemente, os impactos no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, visto que o modelo de ensino desenhado, tem caminhado para o esmaecimento da educação como um direito social e o posto como um serviço a ser consumido por quem pode comprá-lo.

A ampliação dessas reflexões tem movido todo o meu processo de formação inicial (graduação), a formação continuada (especialização, mestrado) e, aqui, com o doutorado em educação.

Em 2018, fui aprovado neste programa, novamente, na linha de pesquisa Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional, sendo financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sob a orientação da Prof. Dra. Arminda Rachel Botelho Mourão. Esse retorno ao programa fez-me revisitar a dissertação de mestrado e, redimensioná-la na continuação dos estudos no campo da gestão, mas, agora, focando na crítica ao modelo educacional da rede de ensino de Manaus, com o recorte temporal para o período de 2013 a 2021, quando se instalou o PROEMEM, a gestão gerencial, e, conseqüentemente, a incidência de empresas privadas na condução da política educacional do município de Manaus, visto que [...] “o mundo empresarial tem grande interesse na educação, principalmente em tornar a escola, o principal meio de preparação e adequação para o modo de produção capitalista vigente” (PEREIRA, 2020, p.77), solapando de forma agressiva e voraz a possibilidade da gestão democrática como princípio constitucional, em favor de um modelo de educação marcado pela lógica da administração privada, à custa de

empréstimos financeiros internacionais, com a promessa de expandir e melhorar a qualidade do ensino municipal.

Diante disso, a tese - *Contradições da relação público-privada na gestão das escolas públicas da rede de ensino Manaus-Am (2013-2021)* se apresenta, inicialmente, partindo das minhas inquietações na prática, enquanto pedagogo escolar, assessor pedagógico, acadêmico e pesquisador ao perceber que o modelo de gestão educacional gerencial passou a vigorar com maior intensidade na rede de ensino de Manaus com a incidência de empresas privadas, conduzindo as políticas educacionais em nível municipal.

## **1.2 O método e os procedimentos metodológicos da pesquisa**

As transformações da sociedade ocorrem continuamente em um processo de movimento histórico e dialético, incidindo em uma dinâmica social travada entre a classe que vive do trabalho e o capital. Esse movimento ocorre na árdua [...] “correlação de forças, caracterizadas por avanços e retrocessos em prol da democracia, compreendida enquanto luta por direito e igualdade social “(CARMELLATO, 2013, p.18).

No modo de produção capitalista, o objeto é dialético e se conecta à totalidade das relações sociais que emergem no âmbito das estruturas de poder. Neste sentido, para abstrair a essência do fenômeno é preciso compreender as particularidades e singularidades desse, uma vez que a construção da pesquisa e do conhecimento não ocorre de forma isolada, sem conexão com outras partes. Com base nesse entendimento, optou-se por ancorar esta pesquisa ao método do Materialismo Histórico Dialético de Marx e Engels, visto que ele potencializa análises críticas sobre o objeto de análise apresentado.

Segundo Frigotto, (2010, p.77)

Na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede ao método. Este constitui-se numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais.

Por meio desse método e com o suporte de algumas categorias próprias dele, como a totalidade, a mediação e a contradição foi possível analisar como a lógica do

modelo de gestão empresarial no contexto da educação pública manauara se intensificou no período de 2013 a 2021, não sendo um ato isolado, pelo contrário, fez e faz parte de um contexto mais amplo de interesses econômicos mundiais, pela busca de um modelo educacional universal e padrão para a hegemonização do Modo de Produção Capitalista.

O apoio do método e de algumas categorias destacadas, suscitou, ao nosso ver, uma análise conectada com outros fatos históricos, como os que destacamos em toda a discussão aqui presente em um movimento constante de ir e vir com as questões sobre: a crise do capital e a necessidade de redefinição da novas estruturas produtivas como forma de superá-la; os efeitos das Políticas Neoliberais com as suas diretrizes na diminuição do Estado no investimento de Políticas Públicas Sociais; as Reformas do Aparelho Administrativo Brasileiro que passou a delinear a mudança das formas de gestão, primando pelo gerencial; as Reformas Educacionais da década de 1990, que alinhado ao propósito de um modelo de ensino padronizado e universal, deram à medida para analisar, a partir da conexão concreta desses múltiplos fatores, o contexto e os rumos na redefinição da educação de Manaus no período em estudo que, vem sendo [...] “contraditória aos princípios democráticos e subordinada aos padrões de legitimação do sistema capitalista, visando a construção de um sujeito competitivo eficiente para o mercado capitalista” (CARMELLATO, 2013, p.18).

Fazendo relação com as ideias de Marx e Engels, (1993, p. 36-37), é possível compreender que

Os homens são produtores de suas representações, suas ideias, etc., mas os homens reais e ativos, tal como se acham condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde até chegar às suas formações mais amplas. A consciência jamais pode ser outra coisa que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real.

A partir do confronto com os problemas concretos que a pesquisa apresenta em sua trajetória construtiva e constitutiva, permitiu-nos fornecer uma visão de mundo, de realidade e de ser humano que está sempre em movimento com o contexto histórico, o que nos possibilitou alinhar o processo da pesquisa há uma concepção teórica e metodológica integrada ao método histórico dialético, dialogando com o processo das transformações sociais que permeiam o campo da oferta educacional.

Dessa forma, historicamente a educação tem sido monopólio da elite brasileira em detrimento da classe que vive do trabalho e que busca no campo das lutas de classes políticas a garantia da educação como um direito.

Dois polos sempre protagonizados em campos antagônicos por grupos societários com interesses distintos, sendo, portanto, necessário o [...] “desvelamento da estrutura ontológica da realidade para que o conhecimento possa ser instrumento de uma práxis transformadora” (MASSON, 2007, p.107, *apud* CHEPTULIN, 1982, p.279).

Segundo Masson (2007, p.109),

Marx considera que o homem concreto constitui ao mesmo tempo o sujeito e o objeto da história: homem-objeto porque exteriorizado em ações e fatos; e homem-sujeito porque determina as ações e fatos. O concreto verdadeiro não reside no sensível, no imediato; o sensível é a primeira forma de abstração e é, também, o primeiro concreto. Representa a apreensão global, confusa, sincrética do real concreto, caracteriza-se como uma apreensão abstrata. Marx alerta que não podemos esquecer que o todo já existe na realidade objetiva antes de ser reproduzido no plano do pensamento.

Para entender esse processo, foi necessário compreender o nível mundial a construção de um pensamento hegemônico na determinação de um modelo de Sistema Único Educacional, em cujos pressupostos se sustentam pela lógica das Políticas Neoliberais, com marcas mercadológicas, pois,

[...] as perspectivas neoliberais mantêm esta ênfase economicista: a educação serve para o desempenho no mercado e sua expansão potencializa o crescimento econômico. Neste sentido, ela se define como a atividade de transmissão do estoque de conhecimentos e saberes que qualificam para a ação individual competitiva na esfera econômica, basicamente, no mercado de trabalho. (GENTILI, 1995, p.3).

Neste sentido, as análises realizadas, nesta pesquisa, necessitaram ser feitas de forma relacional, a partir de três categorias do materialismo histórico e dialético: totalidade, contradição e mediação.

A categoria totalidade tornou-se de fundamental importância, visto que suas bases norteadoras permitiram, na condução da pesquisa, um olhar sistêmico e Inter relacional de todos os processos que envolvem o objeto da pesquisa, buscando a compreensão dos fatos sempre pela lente do concreto pensado. No campo da pesquisa em educação, essa categoria permitiu-nos uma [...] “contínua dialetização

entre as relações de produção e a produção de relações sociais. É na interação desses elementos determinantes e determinados, entre os quais a educação, que a totalidade se faz e se cria” (CURY, 1985, p. 17). Isso fez-nos entender que a inserção de empresas privadas, interferindo no processo da gestão educacional da rede de ensino de Manaus, não é algo isolado, nem tão pouco se estabelece como uma particularidade do período em estudo. É um processo que vem paulatinamente se firmando na rede de ensino, concomitantemente, na medida que a lógica dos Modo de Produção Capitalista afirma e redefine as estruturas produtivas mundiais.

A contradição, por sua vez, como lei da dialética fez-nos pensar o processo da pesquisa em patamares que levem a construção e desconstrução de determinados movimentos. Segundo Cury (1985, p. 30)

[...] a contradição é destruidora, mas também criadora, já que se obriga à superação, pois a contradição é intolerável. Os contrários em luta e movimento buscam a superação da contradição, superando-se a si próprios. Na superação, a solução da contradição aparece enriquecida e reconquistada em nova unidade de nível superior. Cada coisa é uma totalidade de movimentos e de momentos e elementos provenientes de suas relações, de sua gênese e de sua abertura.

A contradição, nesta pesquisa, também perpassa pelo entendimento que a lógica do modo de produção capitalista, por mais que crie narrativas e mecanismos de aceitabilidade pacífica de hegemonia no processo de economia global, com sentidos de democracia, equidade, oportunidades de acesso aos bens de consumo, e intelectuais a todos (as). Parece ser apenas uma retórica, visto que esse modo de produção prima pela meritocracia, individualidade, negando a inclusão para parte da sociedade desfavorecida de bens econômicos.

A categoria mediação aparece na conjuntura da pesquisa como a possibilidade desse fazer referência aos fatos práticos, clareando-os, visto que não ocorrem de forma isolada ou separada. Há sempre um conjunto de fatos e/ou ações que em movimentos dinâmicos se inter-relacionam, permitindo que haja uma articulação do particular e do geral com todas as partes.

No caso da educação, essa categoria torna-se básica, porque a educação, como organizadora e transmissora de ideias, medeia as ações executadas na prática social, isto é, filtra maneiras de ver as relações sociais, e pode se tornar instrumento de apoio nas transformações sociais (CURY, 1985).

Essas três categorias por si só são complexas, porém extremamente ricas para a análise da história real, pois [...] “possuem simultaneamente função de intérprete do real e de indicadores de uma estratégia política, podendo ajudar a superação, funcionando como instrumento de análise” (CURY,1985, p. 32) cujos elementos são constituintes da realidade, incluindo os da educação.

### **1.3 O procedimento metodológico na pesquisa**

Analisar os processos de mudanças ocorridos no contexto da educação manauara no período de 2013 a 2021, não podem ser feito de maneira isolada do espaço concreto que a produz e, muito menos, desconectada da diversidade social, política, economia e cultural que permeia a cidade de Manaus e da Amazônia, considerando que o Modo de Produção Capitalista (MPC) impacta nos diversos setores da sociedade, entre eles o educacional, a partir da racionalidade econômica, interfere no pensamento educacional para atender aos interesses da economia global.

Segundo Ianni (2019, p.94-95),

A economia brasileira é uma totalidade heterogênea desigual e contraditória. Cria e recria disparidades. Combina seguimentos monopolísticos com oligopolísticos e concorrenciais. Inclusive, e principalmente, está apoiada numa elevadíssima taxa de exploração da classe operária e do campesinato. Ao mesmo tempo, no entanto, essa totalidade está altamente determinada pelo capital monopolista comandado pelo imperialismo. Nesse sentido, o conjunto da economia brasileira passou a ser influenciada pelas exigências da reprodução monopolistas. Daí a acentuada e generalizada tendência no sentido da concentração e centralização do capital. Sob as mais diversas formas, os capitais mais poderosos submetem, combinam-se ou simplesmente absorvem os menores.

Todo esse processo, tem imposto objetivos e conteúdos que alteram e influenciam, sobremaneira, o campo da educação e, conseqüentemente, a gestão educacional, que sob a influência de organismos financeiros internacionais, estados e municípios passam a reorganizar suas redes de ensino, ancorados pelo paradigma de gestão educacional gerencialista, com o objetivo de atender os interesses do capital.

Esse modelo de gestão sustenta o discurso de desqualificação da esfera pública, e defende a melhoria da qualidade do ensino, diante das transformações científicas e tecnológicas derivadas no atual modelo produtivo. Diante disso, faz-se necessário a inculcação de uma narrativa que exalte a eficiência de modelos de gestão oriundas da esfera privada em detrimento a esfera pública. Portanto “para

mudar esta situação, o controle sobre o processo de trabalho deve passar às mãos da gerência, não apenas num sentido formal, mas pelo controle e fixação de cada fase do processo, inclusive seu modo de execução” (BRAVERMAN, 1974, p.94), como forma de interferir na força de trabalho do trabalhador.

Toda essa forma de pensar o processo produtivo para o acúmulo do capital, não está alheia à nossa região, muito pelo contrário, a Amazônia sempre foi e ainda é espaço de disputa de poder pelo domínio de sua riqueza natural, o que me leva a entender que nela e para ela são projetados e executados projetos que geopolítica e economicamente são elaborados, a partir do interesse de acumulação do capital, cujo o processo educativo formal torna-se condição indispensável para a viabilidade desse propósito (MOURA, 2011, p.13), de forma que [...] “a fronteira amazônica incorpora-se às necessidades e aos interesses do capital financeiro que monopoliza o poder estatal” (IANNI, 2019, p.226).

Nesse jogo de interesses, as práticas pedagógicas passam a ser pensadas e organizadas intencionalmente, para atender aos propósitos econômicos da classe dominante [...] “visando à construção de um sujeito competitivo e eficiente para o mercado, mais precisamente para o fortalecimento da lógica do capital” (CARMELLATO, 2013, p.18), a partir de inserção de pressupostos em que vigoram o individualismo, a competição, a falta de solidariedade, postulado por modelos de educação que visam a formação de alunos produtivista e empreendedores. Portanto, a importância do estudo no contexto amazônico contribui com inúmeras outros estudos e, tornando, também, necessário para a compreensão dos reais interesses, projetados nas Políticas Públicas para a educação brasileira e para a região amazônica em especial para a cidade de Manaus, que historicamente passa por engendramentos e adequações na inserção de uma lógica, que tenta homogeneizar a região, desmerecendo as particularidades econômicas, sociais e culturais, alijando-a de possíveis processos decisórios e democráticos que dizem respeito ao desenvolvimento social e econômico da região, podendo ser efetivados com a participação das diferentes vozes do seu contexto plural.

Diante de tais compreensões, a metodologia abordada, condicionalmente intercambiamos ao método, por entendermos que a história não é estática e nem abstrata, mas sim, constituída e reconstruída por fatos concretos que se interligam formando uma nova realidade, desvelando a inculcação ou imposição da forma com que os fatos concretos se apresentam.

Em princípio, utilizamos a pesquisa no banco de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em que o foco de interesse foi: relação público x privado, interferência do modelo de gestão empresarial na gestão pública, gestão integrada das escolas para conhecer a o que se tem produzido e discutido sobre o tema no Brasil e na região Norte.

Em nível de PPGE/UFAM, constatamos dois trabalhos realizados com os focos de interesse relacionados ao desta pesquisa, sendo uma dissertação de mestrado de autoria de Aranha (2017), cujo teor trata do endividamento da rede municipal a partir do PROEMEM, tendo como foco principal o Financiamento Educacional; e uma tese de doutorado de autoria de Pereira (2020), analisando a lógica empresarial na administração da Educação Básica do Município de Manaus, no período de 2014 a 2018, balizada pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), evidenciando uma falsa qualidade do ensino na rede de Manaus com a implantação da metodologia Gestão Integrada das Escolas. Ambos trabalhos apontaram a aproximação do modelo de gestão das escolas públicas de Manaus, ancoradas pelas relações dos interesses economicistas.

Levantamos, também, em outros programas de Pós-graduação no Brasil, pesquisas com o mesmo foco de interesse e podemos constatar algumas teses e dissertações já trabalhadas em nível de pós-graduação como: a tese de Oliveira(2016), na Universidade Federal de Goiás, com o tema: A Gestão Integrada da Escola no estado do Rio de Janeiro (2011-2014): consensos e disputas que trouxe como resultado que a GIDE é mais um instrumento de gestão voltado para os resultados quantificáveis do processo educativo, distanciando-se da concepção de educação como processo de formação humana e integral dos sujeitos. Outro trabalho foi a dissertação de Fournier, defendida em 2017, na Universidade Federal de Juiz de Fora, com o tema: A política educacional de centralização, responsabilização e avaliação no estado do Rio de Janeiro: um estudo de caso sobre os desafios e dificuldades da atuação dos AAGES nas escolas da regional metropolitana III, quando afirmou que a GIDE foi um forte instrumento utilizado pela SEEDUC-RJ para alavancar a melhoria do IDEB.

Os estudos mencionados possibilitaram-nos a fazer um levantamento de questões moventes para a condução desta pesquisa como forma de inicialmente problematizar o objeto em estudo, a luz de uma visão crítica acerca das contradições

da relação da público-privado na gestão das escolas públicas da rede de ensino de Manaus-Am.

Na perspectiva de aprofundar os estudos sobre a questão de gestão, decidimos analisar a presença da empresa Áquila, por meio da metodologia GIDE pela SEMED/Manaus, por considerá-la que introduziu, no campo da gestão educacional manauara, ferramentas advindas de modelo da gestão empresarial, interferindo, sobremaneira, no modelo da gestão democrática, com a imposição de um modelo de gestão por resultados, com a promessa que o modelo introduziria na rede uma melhoria da qualidade do ensino, balizado pelo aumento no IDEB. Diante da interligação de fatos, elaboramos algumas questões que nortearam o processo da caminhada teórico-metodológica da pesquisa. Sendo a que a principal questão consistiu em: Como a rede municipal de ensino de Manaus tem materializado através de políticas públicas a implantação de um modelo de gestão gerencial e como esta lógica é operacionalizada, tendo como referência as métricas das avaliações em larga escala? a) Como a lógica da mercantilização tem influenciado o modelo de educação atual no Brasil e como isso é evidenciado na rede de ensino da cidade de Manaus? b) Como os preceitos da esfera privada estão refletindo na gestão e na organização do trabalho pedagógico nas escolas da rede pública municipal de Manaus? c) Nas perspectivas das escolas, como se dá o reflexo das ações da empresa coentrada pela SEMED nos resultados de aprendizagem dos alunos medidos pelo IDEB e na prática pedagógica de gestores e professores das escolas?

Essas questões deram base para a construção do objetivo geral aqui proposto que consistiu em: analisar como é feita a implantação do modelo de gestão gerencial na rede de ensino de Manaus no recorte temporal de 2013 a 2020 alinhado com os interesses das políticas neoliberais, e, secundariamente, se completa com outros objetivos específicos, tais como: a) Discutir a mercantilização da educação na relação com as reformas do aparelho administrativo do estado brasileiro como estratégia de implantação de um modelo educativo pautado pela lógica empresarial; b) compreender como os preceitos da esfera privada estão refletindo na gestão e na organização do trabalho pedagógico nas escolas da rede pública municipal de Manaus; c) analisar a partir da perspectiva das escolas pesquisadas como a organização empresarial contratada pela SEMED tem refletido nos resultados de aprendizagem dos alunos medidos pelo IDEB e na prática pedagógica de gestores e professores das escolas.

Inicialmente, através de pesquisa documental, analisamos as categorias com base nos documentos previamente selecionados como leis, resoluções e portarias, emanadas da SEMED/Manaus, Sistema Integrado de Educação do Amazonas (SIGEAM). Esta disponibilizou relatórios finalísticos dos resultados de aprovação, reprovação e abandono sobre o período estudado. Outros documentos também balizaram a pesquisa documental como: Plano de Reforma do Aparelho do Estado brasileiro, Contrato de Empréstimo Financeiro entre a SEMED/Manaus e o BID, e todos os anexos provenientes deste contrato, Relatório do Plano Municipal de educação de Manaus, Auditoria do Tribunal de Contas do Estado do Amazonas (TCE-Am) sobre a execução dos gastos do PROEMEM.

No percurso da coleta de dados, utilizamos entrevista estruturada por meio da ferramenta digital google forms e google meet (celular, computador), quando se fez contato remotos prévios com os sujeitos participantes da pesquisa para fornecer detalhes sobre o objeto do trabalho que estava sendo realizado. O recurso da utilização dessas ferramentas remotas, decorreu, diante do contexto mundial da Pandemia da COVID-19, em que o Poder Público Municipal de Manaus, decretou em março de 2020, o trabalho remoto, fato que impactou consideravelmente o procedimento metodológico da pesquisa, uma vez que seria feita de forma presencial. A pandemia ceifou muitas vidas em todo o mundo, deixou sequelas aos que sobreviveram a contaminação, famílias foram dizimadas, filhos órfãos, doenças emocionais, impactos negativos na economia, aumento do número de pessoas desempregadas, precarização nas condições sociais e econômicas de parcela significativa da sociedade, principalmente os que vivem em nível de pobreza e extrema pobreza. Prejuízos incalculáveis ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos (as) que ficaram por mais de dois anos em aulas remotas; extensivos também para as pesquisas em nível de mestrado e doutorado que estavam em andamento.

Consequentemente, tivemos que redimensionar o processo de coleta de dados que antes havia sido definido com entrevistas, utilizando ferramentas tecnológicas para prosseguir com a pesquisa de campo, que foram devidamente autorizadas e arquivadas no Drive/google mantendo o anonimato dos entrevistados (as), e, após as transcrições, procedeu-se com as devidas análises.

Quanto ao campo da pesquisa, escolhemos quatro escolas da Divisão Distrital da Zona Norte, da Secretaria Municipal de Educação. A seleção das escolas

deu-se a partir do seguinte critério de inclusão: a) fazer parte da Divisão Distrital Norte e b) fazer parte da metodologia Gide. Com relação ao critério de inclusão dos sujeitos pesquisados, todos os sujeitos entrevistados deveriam ser da rede de ensino de Manaus com mais de cinco anos de trabalho. No que se refere ao critério de exclusão: a) professores de processos seletivos seriados; b) com menos de cinco anos de trabalho efetivo na rede de ensino de Manaus. Para cada escola escolhida foram entrevistados os seguintes sujeitos: um (01) gestor, um (01) pedagogo, um (01) assessor pedagógico, um (01) assessor de gestão e dois (02) professores de cada escola. Todos os procedimentos mencionados buscaram atender aos objetivos do trabalho. Na prática, buscamos aproximar ao máximo a relação sujeito e objeto na pesquisa que requer o trabalho.

#### **1.4 Caracterização do campo de pesquisa – SEMED/Manaus**

A Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED), constitui-se entre as 26 capitais do país como a terceira maior rede em nível de matrícula no Ensino Básico, com cobertura para as etapas da Educação Infantil (creche e pré-escola), Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais) e na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) para o Ensino Fundamental.

Segundo a Sinopse Estatísticas do Ensino Básico de 2019, fornecido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP), Manaus só fica abaixo de São Paulo e Rio de Janeiro no ranking de matrículas, conforme demonstra o quadro nº1.

**Quadro 1:** Posição no ranking de matrículas entre as capitais do Brasil

<b>Capital</b>		<b>Matrículas</b>	<b>Posição Ranking Matrículas</b>	<b>Posição Ranking Populacional*</b>
01	São Paulo	740,375	1	1
02	Rio de Janeiro	636,293	2	2
03	Manaus	240,384	3	6
04	Fortaleza	220,420	4	4
05	Belo Horizonte	176,195	5	5
06	Salvador	140,374	6	3
07	Curitiba	123,468	7	7
08	Campo Grande	106,971	8	18
09	Goiânia	98,559	10	10
10	Recife	90,525	11	8
11	Terezina	90,174	12	20
12	São Luís	84,672	13	14
13	Belém	65,672	19	10
14	João Pessoa	63,326	21	23
15	Natal	57,519	28	19
16	Cuiabá	51,101	36	34
17	Maceió	49,344	38	16
18	Porto Alegre	47,396	40	11
19	Vitória	45,861	43	70
20	Porto Velho	43,679	45	40
21	Boa Vista	40,744	54	63
22	Palmas	40,11	56	92
23	Macapá	34,901	70	46
24	Florianópolis	32,450	80	47
25	Aracajú	29,589	97	32
26	Rio Branco	25,098	123	60

**Fonte:** Sinopse Estatística da Educação Básica (2019).

No triênio 2019, 2020 e 2021, Manaus mantém a 3ª posição no ranking de matrículas entre as capitais do país, apesar de em 2020 ter apresentado uma pequena redução no número de matrículas, decorrente da pandemia da covid-19. O quadro abaixo demonstra redução, assim como faz um comparativo desse triênio, referente a matrícula e ao quantitativo de escolas por divisão distrital.

**Quadro 02:** Número de matriculados no triênio 2019/2020/2021 – e quantitativo de escolas – SEMED/Manaus

<b>Secretaria Municipal de Educação de Manaus</b>						
<b>Divisão Distrital Zonal</b>	<b>Nº de alunos matriculados</b>			<b>Nº de escolas</b>		
	<b>2019</b>	<b>2020</b>	<b>2021</b>	<b>2019</b>	<b>2020</b>	<b>2021</b>
Sul	31.493	30.869	30.377	69	68	68
Oeste	38.661	38.039	37.944	82	81	82
<b>Norte</b>	<b>40.462</b>	<b>41.265</b>	<b>42.454</b>	<b>64</b>	<b>62</b>	<b>65</b>
Centro-Sul	32.214	31.372	32.855	58	55	59
Leste I	41.642	41.175	41.200	67	67	67
Leste II	45.682	46.628	48.647	66	64	69
Rural	11.873	10.800	10.177	83	83	84
<b>Total</b>	<b>242.027</b>	<b>240.148</b>	<b>243.654</b>	<b>489</b>	<b>480</b>	<b>494</b>

**Fonte:** Sistema Integrado de Gestão do Amazonas (Sigeam) – Elaborado pelo autor

Quando se compara o quadro n. 01 que trata sobre o ranking de matrículas entre as capitais, indicado pelo INEP, Manaus apresenta um quantitativo de 240.384 alunos no ano de 2019, porém o quadro n. 02, pesquisado no SIGEAM- o número de matrículas referente ao mesmo ano, indica um valor para mais (242.027), contabilizando uma diferença de 1.643 alunos. Isso pode estar relacionado a possibilidade de recursos financeiros a ser demandado pelo MEC.

Manaus, sendo a 6ª capital em posição populacional, supera em matrícula as capitais como Salvador (3ª posição no ranking populacional); Fortaleza (4ª posição no ranking populacional) e Belo Horizonte (5ª posição no ranking populacional). Entre as capitais da região Norte como entre os municípios do estado do Amazonas, Manaus lidera também o ranking em nível de matrícula.

O tamanho da rede de ensino de Manaus a coloca em patamar de grandes desafios para administrar o volume expressivo de alunos, de escolas e de

profissionais da educação, distribuídos nas zonas, urbanas, rurais e ribeirinhas, constituídas por assimetrias geográficas, sociais e econômicas que as distinguem, e que, conseqüentemente, exigem Políticas Educacionais, considerando as diferenças. Essa demanda quantitativa a torna um campo de cobiça muito interessante para “polítiques-eleitorais”, que veem a capilaridade de votos ou para infiltrar política-partidária ou perpetuar-se em cargos efetivados.

O mosaico das fotos abaixo permite-nos fazer algumas inferências sobre os desafios que a SEMED/Manaus, historicamente, tem enfrentado para poder garantir o acesso e a permanência dos estudantes nas escolas, em condições de segurança para o favorecimento do processo de ensino e aprendizagem e para o mundo do trabalho e mais, fundamentalmente, para a vida social.

**Imagens 01:** Transporte escolar e estrutura de escolas ribeirinhas da rede de ensino de Manaus



**Fonte:** SEMED- Manaus/2021

As imagens, por si só, justificariam a necessidade de um olhar diferenciado para a educação do município de Manaus, sem diagnósticos encomendados à organismos internacionais para dizer que existe condições precárias na condução da educação manauara. A situação é histórica e a precarização de condições materiais e físicas para parte considerável da sociedade cuja vulnerabilidade econômica e social ainda é muito latente, estando também ligada a contradições no que se refere

ao sentido de qualidade empreendido na gestão da rede com uma educação socialmente referenciada, pois,

Quando a escola pública era para poucos, era boa só para esses poucos. Agora que é de todos, principalmente para os mais pobres, ela precisa ser apropriada para esse novo público, ela deve ser de qualidade sociocultural. Isso significa investir nas condições que possibilitam essa nova qualidade que inclui transporte, saúde, alimentação, vestuário, cultura, esporte e lazer. Não basta matricular os pobres na escola (inclusão). É preciso matricular com eles, também, a sua cultura, seus desejos, seus sonhos, a vontade de “ser mais” (Freire). É preciso matricular o projeto de vida desses novos alunos numa perspectiva ética, estética e ecopedagógica. A educação integral precisa visar à qualidade sociocultural da educação, que é sinônimo de qualidade integral (GADOTTI, 2013, p. 4).

As imagens são atuais e reais, elas são nossas. Retratam a realidade da educação de homens e mulheres, corretamente hoje denominado por estudiosos da Amazônia como educação para homens e mulheres das florestas e das águas, em um século em que as transformações científicas e tecnológicas deram saltos elevadíssimos. No entanto, essas cenas ainda retratam a inoperância das autoridades públicas, que apresentam muita retórica e promessas de educação de qualidade e pouca efetividade e concretude na garantia e promoção de condições dignas para o acesso e permanência nas escolas.

No que se refere a questão da qualidade, estou defendendo, na concordância corroboramos com Gadotti (2013), visto que educar com qualidade sociocultural e socioambiental implica em educar para o respeito à diversidade cultural, educar para o cuidado em relação aos outros e ao meio ambiente, rejeitando qualquer forma de opressão ou de dominação.

A SEMED/Manaus integra a Administração Direta do Poder Executivo para cumprimento das seguintes finalidades:

I – Formular, supervisionar, coordenar e avaliar a Política Municipal de Educação, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

II – Planejar, coordenar, controlar e executar atividades para prover os recursos necessários, métodos e profissionais a fim de oferecer à sociedade serviços educacionais de elevado padrão de qualidade, adequados às

diversas faixas etárias e níveis (Educação Infantil e Ensino Fundamental) garantindo dignidade e qualidade de vida aos cidadãos do município. (Art.1º - Decreto. nº. 2.682, de 26 de dezembro de 2013).

E, ainda, é dirigida por um (a) Secretário (a), com auxílio de um (a) Subsecretário (a) de Administração e Finanças; de um (a) Subsecretário (a) de Infraestrutura e Logística e de um (a) Subsecretário (a) de Gestão Educacional, sendo acompanhada por Órgãos colegiados (art. 2º - Decreto. nº. 2.682, de 26 de dezembro de 2013) como:

- I. Conselho Municipal de Educação (CME);
- II. Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB);
- III. Conselho de Alimentação Escolar (CAE);
- IV. Comissão de Licitação.

Das três Subsecretarias (Administração e finanças, Infraestrutura e logística e Gestão educacional) destacamos esta última, que tem a função de coordenar as atividades finalísticas dentro da SEMED, por ser o ponto de ligação com GIDE e que consideramos ser importante na compreensão da organização das ideias que conduzem o presente trabalho.

Na estrutura da Subsecretaria de Gestão Educacional existem dois Departamentos que dão suporte as atividades que são o DEGE e o DEGD:

- I. Departamento de Gestão Educacional (DEGE), responsável pelo Departamento de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM), Divisão de Ensino Fundamental (DEF), Divisão de Avaliação de Monitoramento (DAM), Divisão de Educação Infantil (DEI), Divisão de Apoio à Gestão Escolar.

Vale destacar que mesmo havendo, deste 2014, a existência de uma Coordenação Geral da GIDE na SEMED/Manaus, exercendo grande influência nas determinações das Políticas Educacionais do município, principalmente no campo da gestão educacional, a referida coordenação não consta oficialmente no Fluxograma da rede municipal de ensino de Manaus, mas oficiosamente ela é ligada

ao DEGE, por este departamento, conforme pode ser observado no fluxograma 01 que se refere a uma apresentação realizada pelo diretor do DEGE no ano de 2021 em um evento para os assessores pedagógicos e de gestão.

**Fluxograma 01:** Estrutura do Departamento de Gestão Educacional da SEMED/Manaus.



**Fonte:** Departamento de Gestão Educacional/SEMED/Manaus (2021).

A não oficialidade da coordenação da GIDE pela SEMED, possibilita uma inferência sobre a forma como ela se apresenta na própria estrutura oficial da SEMED, desprovida de participação coletiva, na redefinição na estrutura da rede, considerando grande influência no processo de interferência na gestão escolar.

Continuando o entendimento sobre o fluxograma tem-se o DEGD:

II - Departamento Geral de Distritos, responsável por dirigir sete Divisões Distritais Zonais (DDZ), localizados na área urbana, rural e ribeirinha do município de Manaus, assim divididas: Divisão Distrital da Zona Sul (DDZ-Sul), Divisão Distrital da Zona Norte (DDZ-Norte), Divisão Distrital da Zona Centro-Sul (DDZ-Centro-Sul), Divisão Distrital da Zona Leste I (DDZ-Leste I), Divisão Distrital da Zona Leste II (DDZ-Leste II) e Divisão Distrital da Zona Rural (DDZ-Rural).

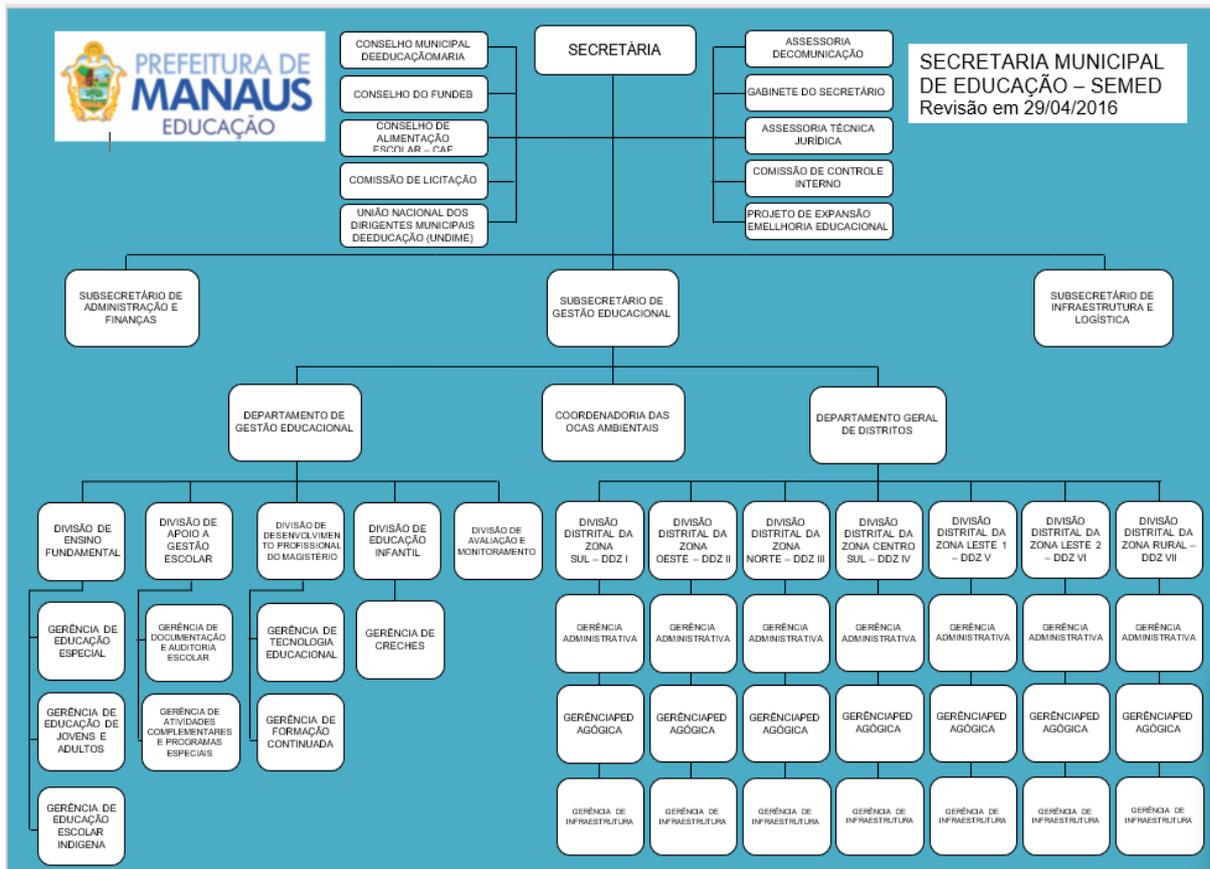
Essas divisões (DDZs), ligadas ao DEGD, possuem quase a mesma estrutura organizacional da Secretaria e é quem de fato operacionaliza as atividades finalísticas da rede no processo de intermediação com as unidades escolares sobre a Política Educacional da rede.

O DEGD, é responsável por dirigir as sete Divisões Distritais Zonais (DDZ), localizados na área urbana, rural e ribeirinha do município de Manaus, assim divididas: Divisão Distrital da Zona Sul (DDZ-Sul), Divisão Distrital da Zona Norte (DDZ-Norte), Divisão Distrital da Zona Centro-Sul (DDZ-Centro-Sul), Divisão Distrital da Zona Leste I (DDZ-Leste I), Divisão Distrital da Zona Leste II (DDZ-Leste II) e Divisão Distrital da Zona Rural (DDZ-Rural). As DDZ's funcionam quase como uma mini Secretaria de Educação dentro da própria Secretaria, com um detalhe: não possuem orçamento para atender as demandas que surgem das unidades escolares no campo administrativo, infraestrutura/logística e pedagógica. Apesar de serem as primeiras acionadas para demandar os problemas das escolas, fica dependendo da burocracia e morosidade da Secretaria/Sede para a liberação/autorização dos serviços/demandas pleiteadas pelas escolas. Muitas das vezes, a burocracia e a morosidade no atendimento aos pleitos, não é raro observar, o (a) gestor (a) das unidades escolares tomarem a frente para a resolução dos problemas existentes nas escolas, acionando a comunidade para colaborar com a compra de rifas, bingos e vendas de guloseimas para angariar fundos e assim custear os serviços/demandas como: limpeza de ar condicionado, problemas elétricos, telhado quebrado e até mesmo compras de alimentos.

Na estrutura das DDZ's existe um (a) Chefe e três Gerências. O chefe tem um cargo de confiança, que é ocupado por meio de indicação política; as três gerências têm a mesma característica da chefia. Aos moldes da Secretaria essas gerências: Infraestrutura/logística; Gerência de Administração e Gerência Pedagógica, demandam nas DDZ's todos os pleitos advindos das unidades escolares que estão sob a sua jurisdição, somando um total de 494 escolas, conforme demonstrado no quadro n. 02. A Gerência Pedagógica das DDZs possui quatro coordenações divididas nos seguimentos do ensino básico (Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos), mais os assessores pedagógicos que operam as diretrizes encaminhadas da sede junto às escolas.

O fluxograma abaixo (n.02) destaca para a organização da Subsecretaria de Gestão Educacional, identificando os dois departamentos fundamentais e suas ramificações.

**Fluxograma 02:** Estrutura Organizacional da Subsecretaria de Gestão Educacional da SEMED/Manaus



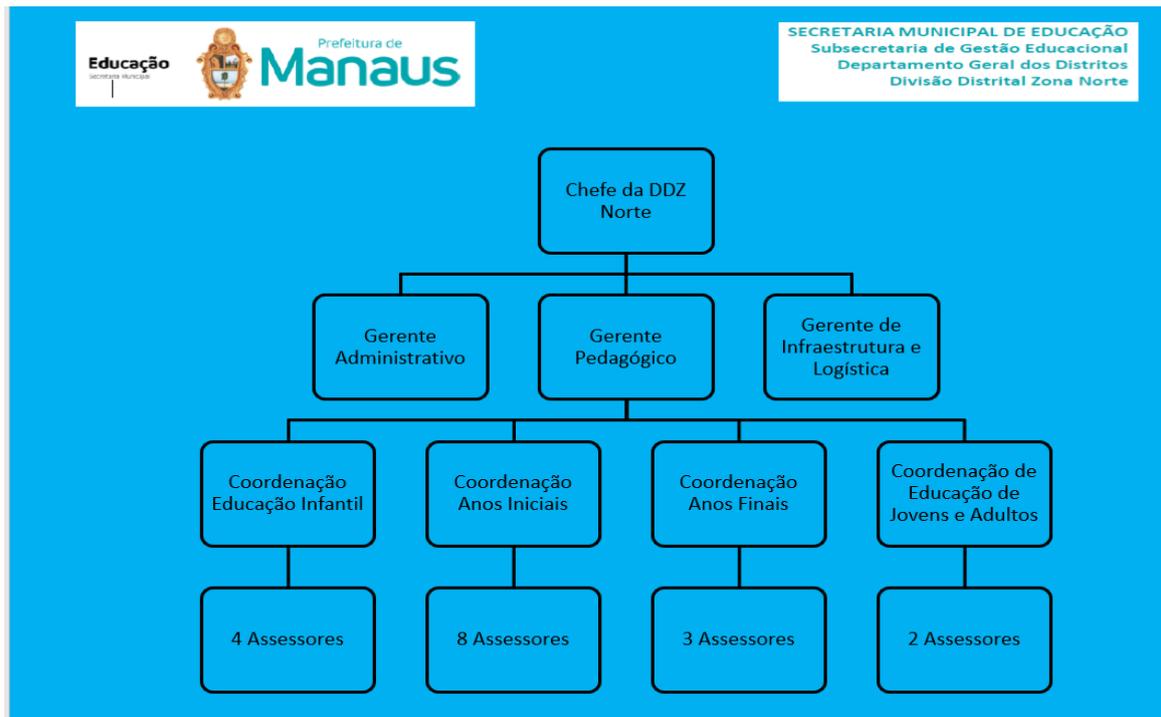
**Fonte:** Regimento Geral da Semed/Manaus – Elaborado pelo autor

Observamos pelo fluxograma acima que todas as sete Divisões Distritais ligadas ao DEGD, são revestidas de uma estrutura que as colocam similar a estrutura macro da rede de ensino de Manaus. Reafirmando o que fora dito anteriormente, essas divisões possuem a função de resolver os problemas imediatos demandados pelas unidades escolares da rede, amparando os primeiros impactos para resolutividade das demandas físico-estruturais, administrativas e pedagógicas nas escolas.

### 1.4.1 Caracterização da Divisão Distrital da Zona – Norte e das escolas pesquisadas

A Divisão Distrital da Zona Norte, como as demais divisões da rede de ensino de Manaus, segue em sua estrutura organizacional quase com o mesmo formato da estrutura da Sede, conforme a imagem do fluxograma abaixo:

**Fluxograma 03:** Estrutura Organizacional da DDZ-Norte - Gerência Pedagógica



**Fonte:** SEMED/Manaus (2021). Elaborado pelo autor.

A divisão possui um (uma) chefe, um (uma) Gerente Administrativo, um (uma) Gerente de Infraestrutura e Logística e um (uma) Gerente Pedagógico, que são responsáveis diretos para resolver ou encaminhar para Sede as demandas emanadas das unidades escolares sob sua jurisdição.

Na DDZ Norte temos atualmente um total de 69 unidades escolares. Cada gerência possui um coordenador (a) responsável por seguimentos do Ensino Básico e pela modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

No caso da Gerência Pedagógica, ela está estruturada da seguinte forma: um (uma) Gerente, um (uma) Coordenador (a) da Educação Infantil, um (uma) Coordenador de Ensino Fundamental Anos Iniciais, um (uma) Coordenador (a) de Ensino Fundamental Anos Finais, um (uma) Coordenadora da modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Cada coordenador trabalha com um quantitativo de Assessores Pedagógicos, que diariamente acompanham as atividades pedagógicas nas unidades escolares. Similar, ao que faz o (a) Assessor de Gestão da GIDE, que operam as determinações pedagógicas e administrativas da metodologia GIDE, controlando e cobrando a execução das ferramentas, demandadas pela metodologia GIDE, podendo ser melhor visto no decorrer da escrita deste trabalho.

### **1.5 Estrutura da Tese**

A tese apresenta uma introdução que contempla um breve memorial do autor, com trajetória pessoal, acadêmica e profissional e, ainda, como a pesquisa se relaciona com o contexto pessoal na educação e na Amazônia. Apresenta-se o método e o procedimento metodológico e a caracterização do campo de pesquisa Semed/Manaus, mais especificamente a Divisão Distrital Norte, três capítulos que se inter cruzam nos argumentos e as considerações finais.

No primeiro capítulo, “A gestão escolar municipal de Manaus e sua relação com os interesses político-econômicos” está dividido em três partes sequenciais e complementares, sendo que, na primeira parte, há um panorama da mercantilização da educação pública no Brasil e a relação estabelecida com os agentes econômicos internacionais e sua interferência no processo de sistematização da educação brasileira, corroborando na configuração de um Sistema Mundial de Educação, a partir de um paradigma de padronização de ensino em escala mundial. Na segunda parte, há contextualização do papel do Estado Liberal, do Bem-Estar Social e Neoliberal e da pactuação no forjamento com as elites neoconservadoras brasileira para a manutenção de interesses ideológicos e econômicos. Na terceira parte, abordamos a contextualização da Reforma do Aparelho do Estado Administrativo Público Brasileiro de 1995, no governo do Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, para compreender a relação que ela estabelece com a Reforma na Rede de Ensino da cidade de Manaus, a partir do modelo administrativo gerencial. Destacamos os pressupostos que justificaram a mudança para a superação de modelos administrativos como o patrimonialista e o burocrático por um modelo gerencial, assim como foram destacados as três formas existentes na reforma que são: Pública Estatal, Pública Não-Estatal e a Privada, sempre, enfatizando o enquadramento que é dado à educação como serviço competitivo ou não-exclusivo,

alargando a possibilidade de interferências da iniciativa privada na gestão pública e a influência de agentes financeiros internacionais no patrocínio desta reforma.

No segundo capítulo, “A gestão escolar no contexto da educação manauara” também está dividido em três partes. Na primeira, situamos a cidade de Manaus, o estado do Amazonas e a relação com o processo da globalização da economia mundial. Na sequência, sinalizamos como a rede de ensino pública de Manaus potencializa o modelo de gestão gerencial, tendo como consequência a fragilização do princípio da gestão escolar democrática. Finalizamos este capítulo discutindo como a fragilização do princípio democrático, propicia mecanismos de vigilância e controle sobre o trabalho da gestão escolar e do professor na escola.

No terceiro capítulo, “As relações e contradições dos preceitos privados na escola pública” está dividido em 4 partes. Nele é discutido a questão da entrada das empresas privadas na interferência da organização pedagógica da rede e, conseqüentemente, da gestão escolar, a partir do Projeto de Expansão e Melhoria da Qualidade do Ensino de Manaus (PROEMEM). Discutimos, ainda, a lógica da qualidade do ensino e a cultura da avaliação pela lente da metodologia GIDE, a partir do endividamento financeiro do poder público municipal, fazendo uma relação com cultura indiscriminada da avaliação como forma de controle e monitoramento; a condição para a aquisição de empréstimo financeiro junto ao BID; e, ainda, o endividamento financeiro da SEMED/Manaus como justificativa para a expansão e melhoria da qualidade do ensino. No terceiro ponto deste capítulo, há uma análise da metodologia GIDE como imposição para a obtenção de qualidade no ensino, fazendo um contraponto na discussão sobre de que tipo de qualidade de educação estamos falando. E, na quarta parte do capítulo, discutimos, no sentido de afirmar que a entrada das empresas privadas na rede de ensino de Manaus, promoveu muito mais um processo de controle e monitoramento do trabalho do gestor (a) escolar e professores (as) do que efetivar um modelo de educação, cujo sentido houvesse o processo de inclusão de todos na relação entre o investimento dos recursos e o ranqueamento das escolas, contrariando o discurso presente na metodologia, quando se refere à garantia da educação pública, gratuita, com qualidade.

A tese é finalizada mostrando que os objetivos propostos foram atingidos ao apontar as considerações acerca da mudança da gestão escolar, pautadas no princípio de gestão democrática que cede lugar ao modelo de gestão gerencial. A tese afirma que o fato da rede ter crescido no IDEB, e de ter havido aprovação em massa

na rede, não significa ter havido aprendizagem de fato dos alunos e das alunas, uma vez que os resultados da ADE, sobre avaliação ter demonstrado que, nos componentes de língua português e matemática, houve um nível de acerto muito abaixo da meta estabelecida pela rede, como serão demonstrados no decorrer deste trabalho

## CAPÍTULO I

### A GESTÃO ESCOLAR MUNICIPAL DE MANAUS E SUA RELAÇÃO COM OS INTERESSES POLÍTICOS E ECONÔMICOS

#### 1.1 A mercantilização da educação pública brasileira e seus agentes financeiros.

O processo de mercantilização na educação no mundo e no Brasil, não pode ser analisado e compreendido dissociado das [...] “mudanças de caráter mais geral, associadas, sobretudo, à emergência do projeto neoliberal” (SERAFIM, 2011, p, 2), que no final do século XX e início do século XXI, se estabelece em posição quase que hegemônica no mundo, constituindo-se, segundo a autora acima, em uma “nova fase do capitalismo”, que passa a exigir do Estado, principalmente os dependentes de capital estrangeiro, reformas de seus aparelhos administrativos, no que veio configurar a relação entre o setor econômico estatal e o setor econômico privado, vinculada, obviamente, às mudanças impostas pelo processo de globalização econômica que vem permeando o mundo contemporâneo.

Para Serafim (2011, p.2), essas mudanças são

[...] caracterizadas por modelos de produção mais enxutos, financeirização do mercado e redução da participação do Estado na economia, entre outros fatores), reforçada pelo retorno aos fundamentos da antiga doutrina liberal através da ascensão do neoliberalismo, passou a subsidiar, em grande medida, essas práticas de aproximação à demanda ou racionalidade do mercado

Todo o contexto designado pela lógica das Políticas Neoliberais volta a questionar o papel do Estado intervencionista na economia e garantista de políticas de promoção de bem-estar social à classe trabalhadora. Porém, salientamos que:

Diferentemente da profunda repulsa à intervenção estatal que pregavam os liberais, os neoliberais reconhecem que a economia não pode prescindir completamente do Estado. A esfera de atuação estatal se limita a espaços nos quais o setor privado não tem condições ou interesse de atuar (SERAFIM, 2011, p.5)

Desta forma, o discurso do modelo de Estado não pode ser compatível com as transformações do sistema capitalista mundial se não se adequar às circunstâncias do mundo globalizado, porém com as ressalvas destacadas pela autora acima. Sendo

assim, o Estado passa a sofrer duras críticas, atribuindo-lhe a responsabilidade pela crise econômica, fazendo-se mister reformá-lo e reconstruí-lo, posto que:

[...] a globalização tornou imperativa a tarefa de redefinir suas funções. Antes da integração mundial dos mercados e dos sistemas produtivos, os Estados podiam ter como um de seus objetivos fundamentais proteger as respectivas economias da competição internacional. Depois da globalização, as possibilidades do Estado de continuar a exercer esse papel diminuíram muito (BRESSER PEREIRA, 1996, p.1).

Nessa perspectiva, o discurso empregado pelos tecnocratas do capitalismo foi de que o Estado [...] “investe demasiadamente em medidas sociais protetivas, o que impacta de forma negativa na economia de mercado” (RUIZ, 2017, p.15). Neste sentido o foco recai na liberdade individual sobre os direitos coletivos, acentuado pela livre concorrência do mercado e pela defesa de redefinição da forma de organização do aparelho do Estado.

A construção da lógica de pensamento vai ao encontro dos interesses econômicos mundial, ideologicamente respaldado por meio de manobras (Consenso de Washington)<sup>3</sup>, que legitimaram as bases estruturantes, por servirem para a reestruturação das forças produtivas e para a hegemonia das ideias neoliberais.

Organismos multilaterais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), sob a forte influência dos Estados Unidos da América, criaram uma série de recomendações econômicas e financeiras que serviram de base para a afirmação das Políticas Neoliberais, voltadas, principalmente, para a região latino-americana (DIAS, 2009), por sua relação de dependência do capital internacional. Entre as recomendações estão: abertura econômica e comercial, a aplicação da economia de mercado e o controle fiscal macroeconômico, determinaram fortemente as políticas de reformas administrativas, que no Brasil se deram ao final da década de 1980 e início da década de 1990, garantindo benefícios e concentração de renda às elites locais nos países da

---

<sup>3</sup> O Consenso de Washington foi uma recomendação internacional elaborada em 1989, que visava a propalar a conduta econômica neoliberal com a intenção de combater as crises e misérias dos países subdesenvolvidos, sobretudo os da América Latina. Sua elaboração ficou a cargo do economista norte-americano John Williamson. As ideias defendidas por Williamson ficaram conhecidas por terem se tornado a base do neoliberalismo nos países subdesenvolvidos, uma vez que depois do Consenso de Washington, os EUA e, posteriormente, o FMI adotaram as medidas recomendadas como obrigatórias para fornecer ajuda aos países em crises e negociar as dívidas externas. Fonte: <https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/consenso-washington.htm>.

região. Todas essas condicionalidades impostas pelo que se chamou de “consenso” soaram muito mais como um “receituário” junto aos países dependentes de capital financeiro internacional que

[...] privilegiaram, na esteira da derrocada do Estado de bem-estar social, o ajuste fiscal e o pagamento das dívidas externas dos países; o enxugamento do Estado por meio de reformas e da retirada de direitos sociais; e a privatização sob a filosofia da competitividade local e internacional (FREITAS, 2004, p.146-147).

Serafim (2011) corrobora com esta análise dizendo que [...] “as orientações gerais desse programa podem ser sintetizadas através de elementos como a prudência macroeconômica, a liberalização microeconômica e a orientação externa das economias” (2011, p. 5), que, obviamente, favorece a ampliação do acúmulo de capital dos detentores dos meios de produção e, contraditoriamente, o endividamento dos países subdesenvolvidos, conseqüentemente, a subserviência no atendimento dos interesses mercadológicos que obviamente [...] “não podem ser estranha a expansão da globalização e dos ajustamentos da economia de mercado” (AZEVEDO, 2008, p.57), que passa a ver nos sujeitos e nas coisas uma moeda de troca nas mãos dos que detêm os meios de produção (detentores de acúmulo de capital), oprimindo parcela da sociedade para a manutenção de seus privilégios.

Esta pauta é parte do diagnóstico neoliberal [...] “pactuado pela terceira via (atual socialdemocracia)<sup>4</sup>, de que o Estado é o culpado pela crise e o mercado deve ser o padrão de qualidade” (MENDES e PERONI, 2020, p.68).

Nessa perspectiva, a responsabilidade pela execução e direção das políticas sociais deve ser repassada para a sociedade civil com ou sem fins lucrativos, em que:

[...] a terceira via, desloca das bases teóricas históricas da socialdemocracia, a questão da igualdade social para a meritocracia, passando de uma proposta coletivista para uma individualista vinculada ao mercado, sem evidenciar a profundidade dessa mudança e suas conseqüências para a efetivação dos direitos sociais (ibidem).

Essa fragmentação tem contribuído para que o Estado se afaste legalmente de sua responsabilidade de mantenedor dos direitos sociais, transferindo esse papel

<sup>4</sup> A socialdemocracia origina-se de uma ruptura dentro os defensores do socialismo e passa a defender a transição para o socialismo sem a necessidade de uma revolução, ou seja, por meio de reformas. No entanto, em seu desdobramento histórico se aproximou mais da perspectiva conservadora da direita do que esquerda (progressista) (RUIZ, 2017, p.26).

para entidades assistencialistas e filantrópicas (RUIZ, 2017, p.17), minorando conseqüentemente, o papel do Estado com esta função.

No caso do Brasil [...] “assim como os outros países latino-americanos, ao implementar a reforma neoliberal-privatizante – intensificada a partir de 1995 – reconheceu o receituário de ajustes macroeconômicos e de reforma do Estado – em busca do Estado-mínimo – defendido pelos países centrais” (SERAFIM, 2011, p, 6), em cujas bases teóricas também se delinearam as reformas educacionais, e, conseqüentemente, a emolduraram do que viria a ser estabelecido nas imbricadas relações público e privado no campo da educação, em um processo de desestatização do bem público, como o ocorrido com os ramos da energia, telecomunicações, mineração e etc, pelo qual o grande capital recebeu do Estado, para exploração privada e lucrativa.

Tomamos como empréstimo de Ruiz (2017, p. 12), o entendimento de setor público como “aquele que oferta serviços garantidores dos direitos constitucionais e, portanto, subsidiados pelo Estado” (escolas, universidades, saúde etc.) e setor privado, sendo o “setor empresarial que também oferta estes serviços. Portanto, [...] “não tratamos o público e privado apenas como propriedade, mas como projetos societários em relação, permeados por classes sociais em correlação de forças” (PERONI 2021, p. 18), a partir do modo de produção capitalista.

É nesta imbricação que se revela a face inconseqüente do modo de produção capitalista, em que as relações econômicas não se constituem mais como formas de satisfação das necessidades humanas, mas sim como valorização das riquezas por meio do acúmulo de capital, levando a força de trabalho a se transformar em mercadoria, o que a torna precária e super explorada no modelo da economia global, revelando formas perversas deste modelo de produção, visto que alarga cada vez mais as desigualdades sociais mundo afora, ao considerar que [...] “a história de toda a sociedade até nossos dias consiste no desenvolvimento dos antagonismos de classe, antagonismos que se tem revestidos de formas diferentes nas diferentes épocas” (MARX e ENGELS, 1999, p. 41).

Nesse jogo de relações de poder [...] “a sociedade burguesa moderna, que brotou das ruínas da sociedade feudal, não suplantou os velhos antagonismos de classe” (MARX e ENGELS, 1999, p. 07). Ela colocou no lugar novas classes, novas condições de opressão, novas formas de lutar.

Diante desta “não tão nova realidade”, constatamos uma retórica oficial bastante consistente de grupos que preconizam um modelo de governo alinhado aos interesses do poder dominante, sobre a lógica do capital. O tom dado por esse discurso neoliberal, no dizer de Marx e Engels (1999, p. 11), o “governo moderno não é se não um comitê para gerir os negócios de toda a classe burguesa”, com o propósito de hegemonizar o pensamento dominante e garantir condições estruturais de governabilidade e competitividade em escala global.

O momento histórico vivido a partir de fatos concretos, mostra a necessidade de se compreender o passado para a compreensão da realidade atual, na perspectiva de se estabelecer conexões proporcionadas pela própria complexidade inerente à sociedade, visto que ela é uma articulação simultânea de múltiplas determinações, em que [...] “as ideias dominantes de uma época sempre foram as ideias da classe dominante” (MARX e ENGELS, 1999, p.39).

Neste sentido, podemos observar que historicamente, os interesses da classe dominante sempre se sobrepuseram aos interesses do dominado, mesmo que nesse processo coexistam grupos de resistência, revelando que [...] “opressores e oprimidos, em constante oposição, têm vivido numa guerra ininterrupta, ora franca, ora disfarçada; uma guerra que terminou sempre, ou por uma transformação revolucionária da sociedade inteira, ou pela destruição das duas classes em luta” (MARX e ENGELS, 1999, p.07).

Sendo assim, as reformas refletidas nos interesses das políticas neoliberais, em nível mundial abarcaram todas as regiões ocidentais com economia capitalista que:

[...] passa a constituir um importante referente de análise, de pensamento e de ação; assiste-se a uma forte reestruturação do lugar e do papel do Estado-nação; a ideologia da globalização possui um forte impacto sobre o regional e o local, produzindo novas tensões e reconstruções sociais (AZEVEDO, 2017, p. 20),

No contexto de redefinição do papel do Estado, o campo educacional é afetado diretamente pelo controle de um Sistema Educativo Mundial (SEM) que propala uma Nova Ordem Educacional Mundial (NOEM), cujas características se assentam em modelos padronizantes e universalizantes de ensino, pautado pela [...] “lógica do mercado para o interior das políticas educacionais como reflexo de uma

disputa de forças de grupos por um projeto societário distinto” (MENDES e PERONI, 2020, p.67).

No Brasil, a retórica das décadas de 1980 e 1990<sup>5</sup>, sobre modernização do Estado brasileiro, dependeria de uma ruptura com a cultura patrimonialista, herança do modelo de ocupação do país e de adequações da cultura administrativa burocrática pelo modelo gerencial, defendido pela lógica neoliberal [...] “como uma resposta à grande crise do Estado dos anos 80 e à globalização da economia – dois fenômenos que estão impondo, em todo o mundo, a redefinição das funções do Estado e da sua burocracia” (BRESSER-PEREIRA, 1996). Essas novas orientações que adentram no sistema das redes de ensino, tanto regional quanto local, fazem parte de uma estratégia macro no campo político, econômico e social como forma a atender os interesses das políticas neoliberais em que a reestruturação do sistema capitalista perpassa pela saída do Estado na intervenção das forças produtivas.

A superação de modelos de administração engessadores ao processo de desenvolvimento do Estado é condição primeira, visto seu obsolescência ao contexto econômico, político, social e tecnológico vivido pelo mundo global, e com isso [...] “estabelecem-se a livre concorrência, como uma organização social e política correspondente, com a supremacia econômica e política da classe burguesa” (MARX e ENGELS, 1999, p.16).

Na linha do pensamento neoliberal Osborne e Gaebler (1995, p.16) corroboram afirmando que:

[...]. Vivemos numa era de mudanças rápidas, num mercado global, que impõe enorme pressão competitiva às nossas instituições econômicas. Vivemos na sociedade da informação, e que o povo tem acesso às informações quase tão depressa quanto seus líderes. Vivemos numa economia baseada no conhecimento, onde trabalhadores de bom nível educacional resistem aos comandos e exigem autonomia. Vivemos numa era de nichos de mercado, com consumidores habituados a uma alta qualidade e ampla escolha.

Toda essa lógica, maciçamente trabalhada pelas políticas neoliberais, espalha-se para o campo educacional, interferindo, sobremaneira nas políticas educacionais do Brasil, principalmente a partir da década de 1990.

No estado Amazonas e na cidade de Manaus, esses efeitos também se fazem presentes, observando-se que [...] “que o setor privado/empresarial tem se

---

<sup>5</sup> Continuando até a presente data.

empenhado cada vez mais para interferir no rumo das políticas educacionais, assim como para difundir a gestão empresarial como modelo a ser seguido nas escolas públicas” (RUIZ, 2017, p.12), tendo como resultado o domínio das forças hegemônicas e, por consequência, do processo de mercantilização da educação.

Segundo Gadotti (2013, p. 13-14),

A mercantilização refere-se à atribuição de um valor econômico a todas as coisas, inclusive a um direito, como é a educação. A mentalidade mercantilista pode estar presente tanto na universidade estatal quanto na universidade privada, tanto a escola estatal quanto a escola privada. Trata-se de um conceito que reduz tudo a mercadoria, onde tudo pode ser comprado e vendido, onde tudo pode ser negociado. A verdadeira contradição não está entre o estatal e o privado, mas entre o público e o mercantil.

A análise da mercantilização pretendida deste trabalho está dentro de um arcabouço maior, como parte constituinte de um grande “guarda-chuva” que integra ações e processos sócio-históricos em que se enquadra a privatização<sup>6</sup> da educação.

Segundo Laval (2019, p.133),

A evolução mercadológica do serviço educacional público não se explica apenas pela ideologia dos novos tempos, ela faz parte do processo de liberalização do intercâmbio comercial e do desenvolvimento de novas tecnologias de informação e comunicação que vem acontecendo em todo o mundo.

A compreensão de todo o processo de modificação que a rede de ensino da cidade de Manaus se insere a partir de 2013, com a adoção de preceitos típicos da lógica de modelos administrativos gerenciais, está diretamente conectada com os interesses econômicos mundiais que se fundamenta justamente em remover todo e qualquer tipo de barreiras que impeçam o acúmulo de capital pelos detentores dos meios de produção, sendo o campo educacional formal, espaço considerado por excelência para a inculcação do pensamento neoliberal.

Hypólito (2011, p.62-63) confirma tais ideias afirmando que:

[...] a educação e outros serviços públicos, como saúde e transportes, são um alvo privilegiado para o mercado. Mas esta expansão não se refere apenas à transformação de serviços em mercadorias, mas se refere também às formas de administração e de mercantilização dos serviços. Isso significa que passa a ser importante transferir serviços para o setor privado, indiretamente – como

<sup>6</sup> Privatização entendida como a transferência de atividades de bens de responsabilidade das instituições públicas para instituições particulares, privadas ou agências privadas. Fonte: <https://www.google.com/search>

o aumento da oferta de matrículas escolares por instituições privadas (ensino superior) –, assim como, de forma mais direta, pela terceirização de serviços complementares – limpeza, setores administrativos – e de serviços cruciais, como aquisição de materiais e métodos de ensino, e até mesmo ofertas mistas (público/privadas), como se pode ver em alguns casos da Educação a Distância.

Nesse sentido, a mercantilização e a privatização precisam ser observadas de forma indissociáveis nas análises em políticas públicas, principalmente para a região Amazônica, que historicamente sempre esteve em pauta na agenda dos interesses mercantis, decorrente da cobiça na exploração da sua riquíssima biodiversidade. A mercantilização cria as condições econômicas e ideológicas, além de formatar relações sociais que incentivam, estimulam e aprofundam os processos de privatização como parte da agenda econômica global para tais políticas.

Esse processo não ocorre de forma unificada e nem homogênea, visto que o sistema capitalista também não ocorre de forma igual, principalmente em países com economias subdesenvolvidas em que a geometria do poder se dá também em etapas, mas são em todas elas sentidas e vividas pelas camadas mais pobres que sofrem os impactos dos processos privatizantes, levando à ampliação das desigualdades sociais e a diminuição de direitos básicos, historicamente conquistados.

Na esteira dos desmontes do patrimônio público e dos direitos historicamente conquistados, veremos o aprofundamento da lógica da mercantilização da educação brasileira, em o direito à educação, constitucionalmente garantido, é arrefeçado e tratado como serviço que é posto à venda aos que puderem comprar, em escala célere de transferência à iniciativa privada, o que entendemos, na concordância com Marx e Engels (1999, p. 13), que:

Pela exploração do mercado mundial a burguesia imprime um caráter cosmopolita à produção e ao consumo em todos os países. [...]. As velhas indústrias nacionais foram destruídas e continuam a sê-la diariamente. [...] Em lugar do antigo isolamento de regiões e nações que se bastavam a si próprios, desenvolvem-se um intercâmbio universal, uma universal interdependência das nações. E isto se refere tanto à produção material como a produção intelectual.

Constatamos, que uma nova reconfiguração educacional, tanto no campo da materialidade, como no campo cultural, pelos efeitos privatizantes da educação no contexto global, ancorados nas características neoliberalizantes como bem nos esclarece Hypólito ao mencionar algumas das estratégias utilizadas:

[...] políticas de responsabilização, as parcerias público-privadas, descentralização de políticas, estímulo a formas de participação local, na qual se pode incluir alguns exemplos de orçamento participativo, dentre outras políticas de redução do poder público em favor de comunidades de interesse comuns. (HYPÓLITO, 2011, p.64).

A partir dos interesses de poderosos grupos econômicos mundiais, criou-se a “Nova Ordem Educacional Mundial” (NOEM) que passou a ditar as normativas institucionalizadas a serem seguidas por países dependentes financeiramente de capital internacional. A partir dessa dependência, os Organismos Multilaterais como Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) entre outros, representantes dos interesses econômicos dos países desenvolvidos, agem no delineamento das novas Políticas Educacionais, a partir de um Sistema Mundial de Ensino (SME), com determinações expressas de ajuste fiscal, a diminuição da intervenção do Estado-Nação nos processos produtivos, além da privatização de serviços e direitos que são da responsabilidade do Estado.

No campo da materialidade, os donos de escolas deixam de ser apenas aqueles donos tradicionais de uma pessoa, passando a existir grandes corporações transnacionais que estimulam a produção de insumos curriculares como: tecnologias de plataformas digitais, currículos que determinam o que e como ensinar, partindo dos interesses economicistas, por meio da produção de materiais didáticos para atender a esse fim, ampliando os retornos lucrativos e ideias de modelo de sociedade, adequados para o contexto econômico global com a consequente precarização do trabalho do professor, impactando, sobremaneira, o processo educativo e sua posição que passa a assumir dentro dessa nova ordem.

[...] uma demanda por uma “nova gestão pública”, ou por um “quase mercado”, mas frente a uma demanda de inserção da atividade educacional no livre mercado pleno, o que equivale a promover a destruição do sistema educacional público e do controle estatal (regulação) das escolas - incluindo eliminar seus sistemas de gestão democrática -, os quais seriam, nessa visão os responsáveis por impedir o livre funcionamento das leis de mercado em ambiente educacional. Trata-se de que a escola seja vista como uma “organização empresarial” de prestação de “serviços” (FREITAS, 2018, p.54 - grifo do autor).

No campo da materialidade, reforça o desfinanciamento educacional, ou seja, retiram os recursos públicos da escola pública para a iniciativa privada, processando formas de terceirização das escolas, via empresas operadoras que interferem na gestão das instituições educativas.

A disputa pelo orçamento do Estado para atender aos interesses da iniciativa privada em detrimento ao bem comum, conta com aliados junto aos poderes legislativos nos diversos entes federados no intuito de direcionar as políticas públicas. A função de deslocar os fundos públicos para a educação privada seja por meio de bolsas ou “*vaucher*”, que é uma forma de transferência de recursos públicos aos pais e ou responsáveis de alunos que optarem na escolha de qual escola matricular seus filhos, deixando de serem “usuários” dos serviços públicos para serem clientes de empresas educacionais, em que o conhecimento transforma-se em um produto, ampliando assim o mercado educacional em que [...] “o setor público vai sendo asfixiado enquanto a iniciativa privada se desenvolve utilizando o dinheiro público que deveria estar sendo aplicado na expansão da educação pública” (FREITAS, 2018, p.56)

No campo cultural, os interesses neoliberais e ultraconservadores visam aprisionar as escolas em uma lógica concorrencial. Para tanto o discurso da meritocracia torna-se importante como via modificadora da cultura escolar, pois cria nos sujeitos uma justificativa para o seu sucesso ou fracasso e com isso um deslocamento gravíssimo da minimização da desigualdade social para a desigualdade do mérito, fazendo ressurgir um novo tecnicismo, a partir das teorias do desenvolvimento ou desenvolvimentista como a teoria do Capital Humano, que segundo Frigotto (2006, p. 121), no âmbito educacional e pedagógico,

[...] vai reforçar toda a perspectiva da necessidade de redimir o sistema educacional de sua “ineficiência” e, por sua vez, a perspectiva tecnicista oferece a metodologia ou a tecnologia adequada constituir o processo educacional como um investimento – a educação geradora de um novo tipo de capital – o “capital humano”. A educação, para essa visão, se reduz a um fator de produção.

Essa questão na visão do autor é distorcida, configurando-se como uma realidade falsa, visto que a desigualdade do mérito dissemina um discurso de que o sucesso ou o fracasso está diretamente relacionado não com a destinação social de cada sujeito, mas ao esforço empreendido por cada um, independentemente de sua condição socioeconômica.

Reforça ainda o autor acima que:

[...] a questão das desigualdades sociais, dos antagonismos de classes, o conflito capital-trabalho seriam superados, por um processo meritocrático. Mascara-se, como vimos, o caráter orgânico da acumulação, a concentração e centralização do capital e a própria luta de classes na medida em que a se nivela, sob a categoria do capital, a capacidade de trabalho dos indivíduos “potenciada” com educação ou treinamento, ao capital físico, ou seja, a força de trabalho se apresenta como uma mercadoria – um capital do mesmo valor que o capital físico (FRIGOTTO, 2006, p. 126).

A ênfase recai, portanto, no individualismo, ou seja, as pessoas são bem-sucedidas ou não na medida em que elas individualmente se esforçam, caso isso não ocorra não podem reclamar. As ideologias são dominantes e causam um conformismo no seio da sociedade, conseqüentemente, da e na escola, que passa a ver com naturalidade as diferenças sociais de forma que,

[...] o reconhecimento da diferença do outro é feito na perspectiva de firmar a minha diferença para com aquele. Daí que o outro não seja de fato aceito como diferente, mas simplesmente reconhecido como diferente, na medida em que funda a minha diferença. Isso conduz ao narcisismo, ao individualismo e à fragmentação (FREITAS, 2004, p.141).

Observamos nesse contexto uma relação de disputa e concorrência na busca pelas melhores colocações profissionais no tão competitivo e seletivo mercado de trabalho. Neste sentido, os que logram sucesso passam a olhar o Estado isento de responsabilidades com a promoção das igualdades sociais, visto que o fracasso do outro recai sobre ele por não ter se esforçado o suficiente para o seu sucesso. Nos argumentos de Azevedo (2007):

Os mais competentes são os que obtêm os melhores empregos e, no limite, os competentes são os que obtêm emprego, o que não só radicaliza o fosso entre os diplomados pelos mais altos títulos escolares e os que abandonam o sistema escolar - seja precocemente seja ao longo do percurso -, como acentua o nível de competitividade do sistema escolar (AZEVEDO, 2007, p. 23).

A cultura da meritocracia assenta-se na lógica concorrencial, materializada por meio de processos permanentes de avaliação do sistema, da escola, do professor, do aluno em diferentes instâncias e campos, colocando as escolas públicas na condição de minipresas, que associada a um modelo de gestão gerencial, regerá a produção da excelência no processo educativo, que precisa ser feita por meio da iniciativa

privada, visto a retórica da lógica neoliberal é que o Estado não tem competência para gerir as políticas sociais, entre elas a educação.

Moura (2011. p. 65) enfatiza esse discurso afirmando que:

Essa é uma das retóricas do poder dominante para minar qualquer possibilidade de os “**rejeitados**” manifestarem-se contra esse sistema de exclusão. A escola institucionaliza a ideologia da meritocracia faz com que cada qual se sinta o responsável ou pelo seu sucesso ou pelo seu fracasso, a partir de sua adaptabilidade ao modelo de escola que é pensada para atender aos interesses do capital (grifo do autor).

O autor compartilha com as ideias de Gentili (1996, p.16) de que a possibilidade de conhecer e reconhecer a lógica discursiva do neoliberalismo obviamente não é suficiente para frear a força persuasiva de sua retórica, mas pode ajudar-nos a desenvolver mais e melhores estratégias de luta contra intensas dinâmicas de exclusão social promovida por tais políticas, principalmente no contexto atual em que avançam em nível mundial e, em especial no Brasil, modelos de governos ultraconservadores, como o vivido no momento atual.

Na esteira hegemônica deste pensamento, a escola passa a ser espaço de disputas intensas para a materialização do pensamento de mercantilização da educação sendo definida a partir dos processos e interesses privatizantes pautados nos seguintes pontos: i) disputas pela privatização da gestão dos sistemas educacionais e, conseqüentemente das escolas; ii) interferência direta na definição dos desenhos curriculares como a Base Nacional Comum Curricular(BNCC) iii) um novo nicho para a introdução de tecnologias e plataformas educacionais, com conteúdos voltados para emolduração de sujeitos adequados a um perfil consumista e produtivista para o mercado econômico global vigente, visto que [...] “a burguesia só pode existir com a condição de revolucionar incessantemente os instrumentos de produção, por conseguinte, as relações de produção e, com isso, todas as relações sociais” (MARX e ENGELS, 1999, p. 11).

Nesta linha de pensamento, Azevedo (2007, p. 57) afirma que:

Na modernidade vai-se construindo um modo muito racionalizado de olhar os seres humanos e este olhar, por sua vez, constrói a própria modernidade. A educação escolar está no fulcro desse olhar e dessa modernidade. Este “**bem geral**”, quase inquestionado na sua bondade, foi-se institucionalizado, originando um “sistema padronizado e racionalizado de investimentos e resultados (grifo do autor).

No jogo de disputas de classe, as elites empresariais da educação (grupos religiosos, empresários nacionais e internacionais), tomados pela lógica neoliberal e em nome da modernização do Estado advogam por um sistema padronizado e universal de educação, cujo interesse é pela apropriação e controle do sistema educativo como meio de proliferar suas ideias e interesses econômicos nos mais diversos campos da sociedade, diminuindo o papel do Estado de regular o próprio sistema educativo. Portanto, está retórica afirma em dizer que:

[...], as próprias disparidades que existem nos sistemas educativos, os seus impasses ou conflitos mais importantes, não serão tanto fenômenos locais e parciais, mas elementos de um **“sistema educativo mundial”** hierarquizado. Estes processos são conflituosos e traduzem-se normalmente pela dominação de um mesmo e **“universal”** modelo de escolaridade: sistemas escolares gerais, seletivos, normalizados, profissionalizados, controlados pelo Estado, hierarquizados em níveis, diplomas e certificados (AZEVEDO, 2007, p. 31 – **Grifo do Autor**).

Observamos, portanto, o sentido em querer homogeneizar tudo. Sujeitos e coisas são postos em uma mesma medida, desconsiderando-se as especificidades, as singularidades e particularidades de cada um em suas complexas relações contextuais que permeiam a sociedade contemporânea.

Neste sentido, verificamos que os grupos que detêm o poder político e econômico que representam os grandes conglomerados financeiros e produtivos em nível global, tentam a qualquer custo minar o papel do Estado como financiador de políticas sociais, tanto com os seres humanos, como os da própria natureza, evidenciando-se um tipo de pensamento concorrencial, cuja consequência aponta um distanciamento das preocupações relacionadas ao bem da coletividade, como vem sendo evidenciado em governos neoliberais e neoconservadores em tempos atuais, inclusive no Brasil.

Por essa lógica, o Estado age como legitimador dos interesses liberais atendendo as demandas que são exigidas por grupos empresariais que representam a classe dominante. E como consequência, o bem coletivo passa a ser criminalizado, visto que o que conta é o individualismo e os interesses privados. Sendo assim, o neoliberalismo trabalha para a redução do Estado, estabelecendo uma cultura que passa a alterar e modificar o que precisa ser ensinado à sociedade.

A educação formal passa a ser espaço adequado para apenas ensinar embasado em um paradigma educativo apenas prescritivo, rodeado por prestação de contas do docente sob a vigilância das organizações sociais prestadoras de serviços,

que de certa forma negam o papel do Estado como promotor de políticas sociais, criando um conformismo para justificar que cada um resolva os seus problemas, sem o auxílio do Estado, não interessando se as pessoas estejam ou não em condição de igualdade social para sobreviver e competir no interior do mercado.

Mourão (2006, p.53) sobre essa questão afirma que:

O capital como forma de garantir novos espaços de acumulação avança para o espaço educacional, visando à formação de uma visão de mundo mercantilizado, garantido a manutenção de sua posição hegemônica. Todo esse movimento do capital impõe a concepção de Estado Mínimo, no qual o sistema educacional é desmontado em novas bases (MOURÃO 2006, p.53).

Isso afeta diretamente o ambiente escolar, levando em grande parte, a um tipo de escola que é obrigada a servir a essa proposta, cujas manobras são muito bem arquitetadas para inserir professores (as) e alunos (as) na lógica do mercado que é a concorrência. Entender o processo de mercantilização e privatização da educação perpassa por entender que a lógica mercantil privilegia o conhecimento da classe dominante em detrimento de outras possíveis alternativas de conhecimento que podem ser levados em conta como, por exemplo, as advindas das populações do campo, indígenas, quilombolas que passam a ser tratada com inferioridade, impedindo a mediação com a riqueza e potência da pluralidade cultural.

Por um lado, nos grupos que são cooptados para servirem como ideólogos convenientes aos interesses do modo de produção capitalista, não raras, às vezes, encontramos pessoas fazendo parte desses grupos, ao dizerem-se defensoras de pensamentos progressistas, mas acometidos de uma “esquizofrenia intelectual” ou por interesses pessoais pecuniários, fazendo a defesa dos grupos hegemônicos. Por outro lado, grupos minoritários que lutam para resistir às imposições das políticas que são postas de cima para baixo, sem a participação do coletivo nos rumos decisórios da educação.

Segundo Moura (2011, p.29),

Para garantir tais êxitos a escola e o processo educativo, mediado neste espaço, precisam estar adequados a esses interesses. A criação, o poder de decisão fica a cargo de um pequeno grupo de privilegiado que se encarrega de ser o ideólogo do pensamento do capital, não faltando os recursos necessários para a formação desses “notáveis”, pertencentes ao seletivo grupo da elite.

É oportuno salientar que mesmo havendo focos de resistência ao que é imposto, as vozes dissonantes e divergentes ao pensamento hegemônico de poder acabam não ecoando com a mesma velocidade em relação às ideias dominantes. Porém, podemos dizer que essas disparidades de forças antagônicas, podem até retardar os movimentos de luta, mas não anulam processos de resistência às normativas impostas pelos interesses do modo de produção capitalista, cujo as bases estão alicerçadas em um modelo de ensino que forme o homem e a mulher produtivista, ou seja, preparado (a) tecnicamente para produzir e consumir com habilidades e competências definidas em normativas legais.

## **1.2 O Estado Capitalista e suas pactuações com as elites conservadoras brasileiras**

Compreender o papel do Estado, diante das profundas transformações que emergem na sociedade contemporânea e, conseqüentemente, das tensões e interações provenientes das redefinições produtivas do mundo globalizado, não é algo tão simples de análise, pois requer um olhar muito atento e capaz de perceber as múltiplas faces que se inter cruzam, para um entendimento nem sempre consensual do seu conceito, ocasionado também pelas [...] “sucessivas “ressignificações” a que tem sido submetido o aparato categorial típico do processo histórico da democratização” (NOGUEIRA, 2018, p.325).

Esta seção não tem por pretensão recorrer a historicidade da origem do surgimento do Estado, nem tão pouco fazer um aprofundamento aos filósofos clássicos em sua profundidade para tal fim. Mas entender, a partir da contemporaneidade, a função do Estado diante das constantes ressignificações que ele vem assumindo a datar da lógica do Modo de Produção Capitalista na mediação das Políticas Públicas Sociais e, de sua intervenção na economia, que ora tem a defesa da participação na intervenção da condução da econômica, ora retirada desse processo. E, nessa dualidade de interesses e intenções, refletiremos, apoiados na categoria da totalidade pertencente ao método escolhido, poder compreender o item que trataremos na sequência deste capítulo sobre a Reforma do Aparelho do Estado Brasileiro. Na perspectiva de analisar e compreender como os grupos conservadores conseguem manipular o aparato político-jurídico do Estado,

em favor de seus interesses políticos, econômicos, religiosos, etc, em um processo histórico de forjamento de pactos entre o Estado e as elites conservadoras do Brasil.

Nesta perspectiva, buscamos apoio em Nogueira (2018) que ao procurar definir o conceito de Estado, o faz ancorado no desdobramento de duas características que consideramos ser necessárias para a complexa definição do papel do Estado em uma perspectiva de Estado Moderno: o Estado como instrumento de governo, um aparato administrativo e o Estado autoritário.

A primeira característica referida, tem o Estado como [...] “sistema institucional com o qual as comunidades modernas administram, moderam, regulam e dirigem os interesses, interpelando as demandas, as pulsões e os carecimentos de seus integrantes, grupos, classes ou indivíduos” (NOGUEIRA, 2018, p.324). Tratamos, aqui, do Estado como instrumento de governo, gestão e organização, um aparato administrativo e um sistema de intervenções, identificado como governo e sistema político.

A segunda característica desse processo diz respeito ao modelo de Estado autoritário que funciona como,

[...] agente e espaço de dominação, de exercício do poder, de autoridade, tanto no sentido de que realiza o domínio e o predomínio das classes economicamente dominantes, quanto no sentido de que garante a reprodução dos “mais forte”, reprime os “mais rebeldes” e limita, em maior ou menor dose, a livre movimentação e os desejos de todos aqueles que a ele se submetem. Esse é o Estado como associação política que monopoliza o uso legítimo da força e da violência, ou seja, que tem o direito de ser o único repressor (NOGUEIRA, 2018, p.324).

Na busca da definição do conceito de Estado, consideramos que as duas características podem ser melhores compreendidas na relação com pensamento de Engels (2009) quando define o conceito de Estado com base na obra “Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado”, afirmando que o Estado é a [...] “expressão da contradição que se manifesta em sociedades marcadas por uma divisão social antagônica, sendo sua determinação básica, garantir a manutenção da ordem, através da submissão de uma classe à outra” (ENGELS, 2009, p.181), que independentemente da forma que assuma - Estado Liberal, o Estado do Bem-Estar e o Estado Neoliberal, acaba por repercutir os interesses da classe dominante, como tento sintetizar.

Segundo Teixeira (1996, p. 196), o Estado Liberal tem como

[...] função principal e específica a instituição de um estado jurídico, no qual a liberdade de cada um possa coexistir com os outros, segundo um conjunto de leis expressas num código ou numa constituição, a partir de elementos que sustentam a defesa incondicional do indivíduo, da propriedade privada e pela livre iniciativa.

O Estado como legitimador e garantidor dessas premissas atua para mediar os [...] “interesses intercapitalistas e preservar o sistema como um todo, na fase atual das relações sociais de produção capitalista marcada pela crescente oligopolização do mercado” (FRIGOTTO, 2006, p. 100), minimizando seu papel em promover as políticas públicas sociais e a não intervenção na economia. [...] “Neste sentido, o Estado, enquanto instituição, conserva a dominação de uma classe por outra, garantindo a livre iniciativa da classe dominante e não o interesse comum e geral de todas as classes” (MAZETTO, 2015, p.6).

Mazetto (2015) corrobora afirmando que, contraditoriamente, as próprias crises geradas pelo desenvolvimento do capitalismo e formas de exploração da força de trabalho ensejaram [...] “diversas lutas sociais em que os trabalhadores e as classes exploradas desenvolveram, especialmente no século XX, precipitando algumas transformações no Estado Liberal” (ibdem p.7).

Segundo Frigotto (2006, p.104):

O Estado Liberal nasce e ao mesmo tempo representa o arcabouço ideológico-jurídico da fase inicial da reprodução ampliada do capital (capitalismo concorrencial). Não é apenas uma contraposição do Estado absolutista, mas sim a expressão que uma nova classe social ao ascender ao poder, imprime às relações sociais de reprodução.

Por outras vias de entendimento, podemos dizer que o pensamento de Estado liberal, enquanto ideologia dominante, imprime uma visão de mundo, sob as categorias básicas do individualismo, liberdade, propriedade, segurança e justiça, desde que essas categorias funcionem em prol da acumulação e ampliação do capital para determinada classe da sociedade em detrimento de outras. Sendo assim [...] “o Estado é posto como uma instituição que paira acima dos interesses das classes – um mediador neutro que se ocupa na definição dos parâmetros que definem as categorias acima enunciadas, e que se coloca à margem das atividades econômicas” (FRIGOTTO, 2006, p.104), conduzidas pelo mecanismo autônomo do

mercado, mas que na realidade, esconde a face perversa de advogar em função dos interesses da classe burguesa. Porém este mesmo processo excessivo de acúmulo do capital, erigido no próprio seio do capital, provoca a necessidade de redefinições ao modelo do capital concorrencial, em favor do Estado interventor na condução econômica.

Surge então, como superação para a própria crise forjada dentro do capital, e como forma de rebelião das classes alijadas da proteção do Estado na garantia de seus direitos, o Estado do Bem-Estar Social – onde seu nascedouro se dá no bojo das transformações objetivas do próprio capitalismo à luz do pensamento Kenesiano de que [...] “o Estado deveria intervir para garantir a livre iniciativa, o que serviu como mote para estabelecer o Estado do Bem-Estar como promotor de políticas públicas para a sociedade em geral” (MAZETTO, 2015, p.7), de forma que possa intervir para corrigir as mazelas que a sociedade de mercado estaria produzindo com base nas premissas liberais, mesmo que este modelo de Estado perpetue os interesses da burguesia.

Segundo Lessa (2007, p.287),

Este é o pressuposto que atravessa a elaboração desta perspectiva teórica: as políticas públicas do EBES conformariam um processo de atenuação dos conflitos e antagonismos de classes e das próprias classes, pois se trataria de uma ação do Estado para o bem comum.

A partir da afirmação acima, depreende-se que esse modelo de Estado, ao se apresentar no protagonismo e na intervenção das políticas públicas como promotoras do bem-estar social para parcela excluída da sociedade no usufruto dos bens de consumo, é apenas, uma forma de postulação [...] “de correção das injustiças, mas nos marcos do próprio capitalismo, um sistema que se dinamiza pela própria lógica da exploração do capital sobre o trabalho” (LESSA, 2017, p.287).

Frigotto (2006, p.104) colabora com esta visão dizendo que:

Se na verdade o Estado sempre teve na sociedade capitalista uma função singular na constituição e unificação da classe burguesa, sua intervenção no âmbito econômico assume historicamente especificações no tempo e no espaço. Esta variação deriva, em última instância, das próprias leis de acumulação, concentração e centralização do capital e toma configuração distinta em formações concretas.

Essas evidências coadunam-se ao caso da constituição do modelo de Estado brasileiro que traz, na estrutura de Estado, marcas muito fortes do modelo da colonização portuguesa em que as elites locais passam a forjar com as elites europeias acordos e pactos de perpetuação dos interesses das classes dominantes.

A vinda da família real para o Brasil em 1808, por força das invasões napoleônicas, pode ser nesse tempo e espaço, o marco fundante do processo de sobrepujamento das elites brasileiras. Resquícios muito latentes, desse processo histórico brasileiro, tem se apresentado por meio de um modelo de Estado burocrático e autoritário, em que a superioridade da aristocracia local se sobrepõe em desfavor das classes menos favorecidas, com rastros, cada vez mais, presentes na política atual com viés conservador, apresentando retrocessos significativos nas políticas sociais.

[...] Drena-se desta forma, os recursos das áreas sociais – saúde, educação, moradia ou as arrecadações do PIS, FGTS, e impostos para os setores produtivos ou investe nestes setores, em programas cuja aderência ou cuja mediação com a produção seja mais imediata (FRIGOTTO, 2006, p. 118).

As crises econômicas, engendradas dentro do próprio capitalismo, fazem renascer a necessidade o pensamento Liberal, sendo que o Estado intervencionista de promoção de bem-estar social, cumprindo função de agir como desmobilizador da classe trabalhadora.

[...] fragmentadora da força coletiva dos trabalhadores, pois as políticas públicas implicaram a ação de duas funções próprias ao Estado burguês: o efeito de individualização dos agentes de produção e principalmente o efeito de neutralização à tendência de ação coletiva (MAZETTO, 2015, p.6).

Propugnamos, então, um Estado com uma nova roupagem, o Estado Neoliberal, que nasce dos ataques aos Estado do Bem-Estar Social, baseados nas ideias de Friedrich Hayek (1944) como ataque à social-democracia e aos partidos de esquerda e centro-esquerda defensores do intervencionismo do Estado.

Considero ser importante entender que:

O Estado liberal e a forma de Estado intervencionista são apenas modos específicos de mediação às relações capitalistas de produção. A forma presente de Estado – intervencionista – não representa uma transgressão aos fundamentos reais das relações de produção capitalista e, conseqüentemente, não transgride na essência os princípios do Estado

liberal. O Estado intervencionista é apenas a expressão histórica do Estado ao exercer sua função de construtor e unificador da classe capitalista, na fase imperialista das relações de produção (FRIGOTTO, 2006, p.102).

Por conseguinte, sendo de esquerda, centro-esquerda, direita, centro-direita, o que está em jogo é o interesse do capital, mesmo que em última instância os partidos de esquerda assumam posturas em favor de políticas sociais mais redistributivas da riqueza, serão as relações capitalistas de produção que se sobreporão.

No Brasil e na América Latina temos presenciado [...] “a fragilidade democrática e a escassa institucionalidade abrem espaços para movimentos diretos de tomada e controle do Estado frequentemente à revelia dos preceitos democráticos” (ROTTA, ROTTA e LAGO, 2020, p.2) e, a consequente, perda da hegemonia dos partidos de esquerda e centro-esquerda, que tem no histórico, lutas democráticas para a garantia de direitos universais. Porém,

[...] mesmo que tenham representado avanços significativos na direção de políticas sociais e econômicas de cunho inclusivo, na direção da esquerda, não efetivaram um rompimento com as forças de manutenção da ordem e com os interesses do capital. (ROTTA, ROTTA e LAGO, 2020, p. 3-4).

No caso do Brasil, esse fenômeno tem sido evidenciado com,

[...] a ascensão do neoconservadorismo ligada: à corrosão da memória histórica das experiências nazifascistas, especialmente nas gerações mais jovens; à crise de sustentabilidade dos modelos de Estado Social; à nova fase vivida pelo capitalismo, marcada pelo uso crescente da violência como estratégia de reprodução do capital; às crises econômicas recorrentes, e; à dificuldade dos partidos de esquerda e centro-esquerda em construir propostas alternativas (ROTTA, ROTTA e LAGO, 2020, p. 1-2).

Todo esse contexto faz ressurgir o reagrupamento de forças políticas, reacionárias ao Estado, promotor do bem-estar coletivo, garantidor de direitos sociais para todas as pessoas indistintamente.

Observa-se no contexto atual da política brasileira florescer

[...] o pensamento conservador que foi dominante na organização da sociedade e na política até o processo de redemocratização, em meados da década de 1980. Pode-se afirmar que a Constituição de 1988 foi a primeira, na história brasileira, que afirmou um conjunto de compreensões na linha do rompimento do conservadorismo, tais como a afirmação das liberdades individuais; o estabelecimento de um conjunto de direitos sociais e econômicos na linha da universalização, da seguridade e da equidade; a

proposição de uma nova ideia de Estado, na direção da descentralização político-administrativa, da participação democrática e do controle social; entre outros . Porém, no processo de sua regulamentação se tem uma reação conservadora, alinhada ao neoliberalismo emergente, que impediu que muitos avanços propostos fossem efetivamente implantados. (ROTTA, ROTTA e LAGO, 2020, p. 3).

Na ordem do dia, as pautas reivindicadas por grupos reacionários históricos [...] “ligados ao setor religioso, à segurança pública, a frações da classe média (à “nova direita”), a frações do capital comprometidas com soluções mercantilizadas e aos conservadores tradicionais” (ROTTA, ROTTA e LAGO, 2020, p. 5), cujo lema é: “Liberal na economia, conservador nos costumes”, ou seja, os desvios morais, a falta de valores cristãos e de patriotismo são taxados como causadores dos males que assolam o Brasil, sob a visão de uma retórica que coloca essas questões [...] “como único caminho viável para a retomada do crescimento e do “desenvolvimento”. E, claro, políticos neoconservadores se apresentam como os únicos aptos a implantar as soluções e a conduzir os rumos da “nova sociedade”. (ROTTA, ROTTA e LAGO, 2020, p. 5).

Neste sentido, a “Nova Direita” e seus aliados passam a implementar um conjunto de reformas que desestruturem a luta dos trabalhadores e coloquem novos marcos de precarização da força de trabalho, ao mesmo tempo, que recompõem as garantias do processo de acumulação (FREITAS, 2018), como veremos no item seguinte.

### **1.3 A reforma do aparelho do estado brasileiro e sua relação com o pensamento educacional.**

A reforma administrativa promovida na primeira metade da década de 1990, no governo de Fernando Henrique Cardoso, segundo Bresser-Pereira (1996) deu-se, fundamentalmente, para responder as sucessivas crises sofridas pelo Estado brasileiro na década de 1980, assim como o fenômeno de globalização, que passaram a exigir redefinições nas funções do Estado como nas alterações na forma de administrar o país.

Segundo Bresser-Pereira (1996, p. 7),

A crise do Estado implicou na necessidade de reformá-lo e reconstruí-lo; a globalização tornou imperativa a tarefa de redefinir suas funções. Antes da integração mundial dos mercados e dos sistemas produtivos, os Estados

podiam ter como um de seus objetivos fundamentais proteger as respectivas economias da competição internacional. Depois da globalização, as possibilidades do Estado de continuar a exercer esse papel diminuíram muito. Seu novo papel é o de facilitar para que a economia nacional se torne internacionalmente competitiva. A regulação e a intervenção continuam necessárias, na educação, na saúde, na cultura, no desenvolvimento tecnológico, nos investimentos em infra-estrutura — uma intervenção que não apenas compense os desequilíbrios distributivos provocados pelo mercado globalizado, mas principalmente que capacite os agentes econômicos a competir a nível mundial.

Neste cenário, criou-se um campo propício à acentuação do discurso da classe dominante pela privatização de empresas públicas brasileiras e a abertura econômica para o mercado internacional, redefinindo um novo papel ao Estado brasileiro para [...] “facilitar que a economia nacional se torne internacionalmente competitiva” (BRESSER-PEREIRA, 1996, p.10).

O discurso oficial instalado no governo de Fernando Henrique Cardoso, em seu primeiro mandato presidencial (1995-1998), deixou claro na apresentação do documento do Plano Diretor de Reforma Administrativa do Estado (BRASIL, 1995, PDRAE), que o responsável pela crise econômica brasileira deveria ser atribuído aos modelos de governos que o antecederam, visto que o Estado [...] “desviou-se de suas funções básicas para ampliar sua presença no setor produtivo” (BRASIL, 1995, PDRAE), aprofundando,

[...] uma crise fiscal, caracterizada pela crescente perda do crédito por parte do Estado e pela poupança pública que se torna negativa; o esgotamento da estratégia estatizante de intervenção do Estado, a qual se reveste de várias formas: o Estado do bem-estar social nos países desenvolvidos, a estratégia de substituição de importações no terceiro mundo, e o estatismo nos países comunistas; e a superação da forma de administrar o Estado, isto é, a superação da administração pública burocrática (BRASIL, 1995, PDRAE, p.10).

Diante desse novo cenário, aprofundamos também a narrativa de um modelo de Estado, cujas bases estruturais estejam voltadas para atender aos interesses da economia global, com a mínima intervenção nas funções básicas produtivas da economia de mercado, facilitando o processo de privatização dos ativos estatais. Por essa reconfiguração, o Estado se ausentaria das responsabilidades, entre elas a promoção de políticas sociais voltadas às classes menos favorecidas economicamente, devido à onerosidade aos cofres públicos.

Iniciamos o desmonte do patrimônio público brasileiro e a diminuição do papel do Estado no controle da gestão das empresas de caráter público-estatal, observado

nos governos subsequente de Luiz Inácio Lula da Silva, Dilma Rousseff e Michel Temer.

A esse processo Sader (2018, p.9) afirma que:

[...] trouxe vantagens fundamentais para o novo modelo hegemônico e seu discurso teórico, promovendo uma polarização cujos termos, por si mesmos, já favorecem a exaltação do polo em que se funda o discurso neoliberal, pela desqualificação do Estado, pela promoção da centralidade do mercado, para o que é fundamental fazer desaparecer a esfera pública.

O documento explicita que a responsabilidade pela crise econômica vivenciada na década de 1990 relaciona-se ao [...] peso da presença do Estado na economia nacional. Sendo assim seria [...] “inadiável equacionar a questão da reforma ou da reconstrução do Estado, que não consegue atender com eficiência a sobrecarga de demandas a ele dirigidas, sobretudo na área social” (BRASIL, 1995, PDRAE, p.10).

Essa retórica revestida de humanismo e de igualdade contradiz com o processo de alijamento e exclusão social, na qual a sociedade mais carente é posta. Observamos um fragilizar do Estado-Nação que é condicionada a transferir para a iniciativa privada funções que seriam de sua alçada na promoção de Políticas Públicas Sociais, acentuado pela narrativa de que a [...] “desordem econômica expressava agora a dificuldade do Estado em continuar a administrar as crescentes expectativas em relação à política de bem-estar aplicada com relativo sucesso no pós-guerra”(ibidem).

Osborne e Gaebler (1995, p.16) enfatizam a retórica neoliberal afirmando que:

[...] vivemos numa era de mudanças rápidas; num mercado global, que impõe enorme pressão competitiva às nossas instituições econômicas. Vivemos na sociedade da informação, em que o povo tem acesso às informações quase tão depressa quanto seus líderes. Vivemos numa economia baseada no conhecimento, onde trabalhadores de bom nível educacional resistem aos comandos e exigem autonomia. Vivemos numa era de nichos de mercado, com consumidores habituados a uma alta qualidade e ampla escolha.

A afirmação acima de fato corresponde à realidade, porém ela não pode ser tida como a única alternativa possível para resolver os problemas que afligem a sociedade contemporânea, posto que nega a função social do Estado, quando deve exercer na garantia de direitos básicos aos cidadãos como saúde, moradia, segurança, lazer, alimentação, educação etc, constitucionalmente garantidos pela Carta Magna de 1988.

Nesse processo de desmonte, o sistema educativo não ficou de fora, pelo contrário, passou a ser alvo de disputa da iniciativa privada como espaço adequado para a disseminação das ideias economicistas que atendem os interesses da agenda econômica mundial, com interferência na organização de gestão administrativa, pedagógica e financeira, por meio de um modelo gerencial, típico das empresas privadas, visto que [...] “o ambiente contemporâneo exige instituições extremamente flexíveis e adaptáveis; instituições que produzam bens e serviços de alta qualidade, assegurando alta produtividade aos investimentos feitos” (OSBORNE e GAEBLER, 1995, p.16). Termos como eficiência, eficácia, produtividade e flexibilidade passam a fazer parte das políticas educacionais tornando-se sinônimo de qualidade, escondendo outros interesses como [...] “os processos de privatização do público, que se materializam principalmente através da disputa pelo conteúdo da educação, assim como, pelo fundo público” (MENDES e PERONI, 2020, p.68).

Em 1995, o governo executivo federal, na gestão de Fernando Henrique Cardoso, delega ao Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado, sob a responsabilidade do então ministro Luiz Carlos Bresser Pereira, juntamente a uma equipe formada pelos titulares das pastas ministeriais do Trabalho, Fazenda, Planejamento e Orçamento e Chefe do Estado Maior das Forças Armadas, o papel de elaborar o Plano Diretor e da Reforma Administrativa do Estado, cuja necessidade se justificaria pela crise financeira vivida naquele período pelo Estado brasileiro, resultante das suscetíveis decisões errôneas de governos anteriores com adoção de um modelo de Estado com ampla participação no setor produtivo.

Organismos Multilaterais como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), além de financiarem a reforma, passam a estabelecer as condições a serem seguidas pelo Estado, principalmente, com relação ao ajuste fiscal, impactando em direitos que historicamente fora conquistado à custa de muita luta pela sociedade civil organizada como: direitos trabalhista, previdenciário, ambiental e etc.

Para Carnoy (2002, p.61),

Neste contexto mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI) desempenha um importante papel para fixar as condições do desenvolvimento econômico dos Estados. Uma grande parte das medidas preconizadas pelo FMI para os países que se preparam para um crescimento econômico sadio consistem em reduzir o volume do déficit público e transferir o controle dos recursos nacionais do Estado para o setor privado.

Sendo assim, seria necessário pensar uma máquina pública livre dos ranços da cultura patrimonialista e das amarras da cultura administrativa burocrática da década de 1930, vistos que as formas de administração [...] “inviabilizam a implantação de um sistema de administração pública eficiente, baseado em sistema de incentivos e punições” (BRESSER-PEREIRA, 1996), tornando o Estado brasileiro ineficiente, visto concentrar e centralizar funções inviáveis com o processo de aceleração do desenvolvimento tecnológico e da globalização da economia mundial.

No Brasil, principalmente na década de 1990, a reforma advogada pelo então governo,

[...] já apresentava propostas de reformas educacionais alinhadas com as diretrizes do Banco Mundial, tais como “a redução das taxas de responsabilidade do Ministério da Educação como instância executora, o estabelecimento de conteúdos curriculares básicos e padrões de aprendizagem; a implementação de um sistema nacional de avaliação do desempenho das escolas e dos sistemas educacionais para acompanhar a consecução das metas de melhoria da qualidade do ensino (HADDAD, 2008, p. 32).

Essa lógica implementada, sob as orientações dos Organismos Multilaterais tratou de [...] “fortalecer o aparelho estatal – basicamente o Poder Executivo – de modo a favorecer, orientar e dinamizar a acumulação privada do capital” (IANNI, 2019, p. 27), o que, posteriormente, seria ampliado para os demais entes federados em nível estadual e municipal.

A defesa de que quanto menos o Estado intervindo nas políticas econômicas de mercado, mais possibilidade terá para práticas de políticas de promoção de bem-estar social deu o tom para a Reforma do Aparelho do Estado. Porém é falacioso e contraditório com os interesses econômicos da lógica do modo de produção capitalista, cuja reforma traria mais investimentos em Políticas Públicas Sociais, visto que a lógica Neoliberal tem em seu radar fundamentalmente a aferição de lucros.

Factualmente, a história concreta tem revelado com a lógica do Estado mínimo, é a deterioração dos serviços públicos e o alargamento da exclusão das classes menos favorecidas da sociedade. Esse tipo de planejamento pensado pelos governantes não surge alheio dos interesses da classe dominante, pelo contrário servem para [...] “legitimar a ditadura por meio da ideologização sistemática, coerência, operatividade, pragmatismo, racionalidade, modernização etc. da política econômica” (IANNI, 2019, p. 29).

Neste sentido, a narrativa oficial torna-se contundente em superar modelos da administração pública brasileira como o patrimonialismo e a burocracia visto não mais atenderem aos interesses da lógica do modo de produção capitalista, pelo aceite do modelo gerencial, posto que ele traz conceitos atuais da administração como eficiência, eficácia, produtividade, flexibilidade, controle dos resultados (accountability) e descentralização, garantindo uma [...] “concorrência interna e condições para o enfrentamento da competição internacional, ou seja, capacidade de implementar de forma eficiente políticas públicas” (BRASIL, 1995, PDRAE, p.15).

Os pressupostos demonstrados pelo PDRAE (1995), na realidade, indicaram que o processo de transferência para o setor privado de responsabilidades asseguradas pelo Estado, seria algo inevitável e que serviços como: saúde, cultura, pesquisa científica, educação entre outros devem ser concebidos como serviços não exclusivos do Estado, portanto, possível de parcerias com o setor privado, que é quem produz serviços muito mais eficientes e eficazes.

O quadro nº 03 demonstra tendência explicitada no PDRAE (1995) como exemplo de Estado moderno e eficiente, definindo os setores do Estado e as formas de propriedades e de administração.

**Quadro 03:** Formas de Propriedade e Administração

SETORES	FORMAS DE PROPRIEDADE		FORMAS DE ADMINISTRAÇÃO	
	Estatal	pública privada Não Estatal	Burocrática	Gerencial
<b>NUCLEO ESTRATÉGICO<sup>7</sup></b>				
Legislativo/Judiciário/ Presidência/Cúpula dos Ministérios/ Ministério Público	●			●
<b>ATIVIDADES EXCLUSIVAS<sup>8</sup></b>				
Regulamentação/Fiscalização/Fomento/ Segurança Pública/ Seguridade Social Básica	●			●
<b>SERVIÇOS NÃO EXCLUSIVOS<sup>9</sup></b>				
Universidades/ Hospitais/ Centros de Pesquisa/ Museus		●		●
	PUBLICIZAÇÃO →			
<b>PRODUÇÃO PARA O MERCADO<sup>10</sup></b>				
Empresas Estatais		●		●
	PRIVATIZAÇÃO →			

**Fonte:** Adaptado pelo autor do Plano Diretor da Reforma do Estado em 1995

De acordo com o quadro acima (03), as Formas de Propriedades o Estado se configuram como Estatal, Público Não-Estatel e Privada e as Formas de Administração em Burocrática e Gerencial, extinguindo pelo menos no texto legal o modelo Patrimonialista, que, ao longo da história, se fez presente nas formas de administração do Brasil com características personalistas e autoritárias etc.

<sup>7</sup> Corresponde ao governo, em sentido lato. É o setor que define as leis e as políticas públicas, e cobra o seu cumprimento. É, portanto o setor onde as decisões estratégicas são tomadas. Corresponde aos Poderes Legislativo e Judiciário, ao Ministério Público e, no poder executivo, ao Presidente da República, aos ministros e aos seus auxiliares e assessores diretos, responsáveis pelo planejamento e formulação das políticas públicas. Fonte: (BRASIL, 1995 - PDRAE).

<sup>8</sup> É o setor em que são prestados serviços que só o Estado pode realizar. São serviços em que se exerce o poder extroverso do Estado - o poder de regulamentar, fiscalizar, fomentar. Como exemplos temos: a cobrança e fiscalização dos impostos, a polícia, a previdência social básica, o serviço de desemprego, a fiscalização do cumprimento de normas sanitárias, o serviço de trânsito, a compra de Serviços de saúde pelo Estado, o controle do meio ambiente, o subsídio à educação básica, o serviço de emissão de passaportes, etc. Fonte: (BRASIL, 1995 - PDRAE).

<sup>9</sup> Corresponde ao setor onde o Estado atua simultaneamente com outras organizações Públicas Não-Estatais e Privadas. As instituições desse setor não possuem o poder de Estado. Este, entretanto, está presente porque os serviços envolvem direitos humanos fundamentais, como os da educação e da saúde, ou porque possuem "economias externas" relevantes, na medida que produzem ganhos que não podem ser apropriados por esses serviços através do mercado. As economias produzidas imediatamente se espalham para o resto da sociedade, não podendo ser transformadas em lucros. São exemplos deste setor: as universidades, os hospitais, os centros de pesquisa e os museus. (BRASIL, 1995 - PDRAE).

<sup>10</sup> Corresponde à área de atuação das empresas. É caracterizado pelas atividades econômicas voltadas para o lucro que ainda permanecem no aparelho do Estado como, por exemplo, as do setor de infraestrutura. Estão no Estado seja porque faltou capital ao setor privado para realizar o investimento, seja porque são atividades naturalmente monopolistas, nas quais o controle via mercado não é possível, tornando-se necessário no caso de privatização, a regulamentação rígida. (BRASIL, 1995 - PDRAE).

Mesmo observando críticas que este documento faz ao modelo burocrático, o Plano Diretor manteve a forma administrativa, hibridizando-se como o modelo administrativo gerencial, que passa ter maior destaque como forma administrativa.

Chamamos atenção para a dimensão Atividades Não Exclusivas demonstrado no quadro n.03, em que a educação passa a ser vista como um serviço não exclusivo do Estado, podendo ser simultaneamente oferecido com outras organizações públicas não estatais e privado.

Neste ponto, a orientação do Plano Diretor é que a forma de propriedade seja Pública Não- Estatal e a forma de administração seja gerencial, com objetivos muito bem delineados para este fim, dos quais destacamos:

a) Transferir para o setor público não-estatal estes serviços, através de um programa de “**publicização**”, transformando as atuais fundações públicas em organizações sociais, ou seja, em entidades de direito privado, sem fins lucrativos, que tenham autorização específica do poder legislativo para celebrar contrato de gestão com o poder executivo e assim ter direito a dotação orçamentária. b) Lograr adicionalmente um controle social direto desses serviços por parte da sociedade através dos seus conselhos de administração. Mais amplamente, fortalecer práticas de adoção de mecanismos que privilegiam a participação da sociedade tanto na formulação quanto na avaliação do desempenho da organização social, viabilizando o controle social. c) Lograr, finalmente, uma maior parceria entre o Estado, que continuará a financiar a instituição, a própria organização social, e a sociedade a que serve e que deverá também participar majoritariamente de seu financiamento via compra de serviços e doações (BRASIL, 1995, PDRAE, p. 46-47 - Grifo nosso).

Abre-se caminho para que a iniciativa privada adentre na esfera pública e interfira diretamente na organização dessas instituições, seja por meio de Organizações Sociais<sup>11</sup> (OS) ou de outras formas que passam a ser criadas para gerenciar recursos públicos na gestão da coisa pública.

No processo de redefinição do papel do Estado, a capacidade intelectual das escolas públicas, é delegada a agentes externos à escola, o processo de organização pedagógica, haja visto o estabelecimento de parcerias, como propôs o novo modelo de gestão da coisa pública.

---

<sup>11</sup> São entidades de direito privado que, por iniciativa do Poder Executivo, obtêm autorização legislativa para celebrar contrato de gestão com esse poder, e assim ter direito à dotação orçamentária.

Segundo Ruiz (2017, p.33)

Trata-se da gestão gerencial, nos moldes empresariais, que tem seus princípios expressos em uma série de programas e projetos educacionais disponibilizados pelo Ministério da Educação, a partir do governo de FHC, que foram reeditados nos governos Lula e Dilma. Esta forma de gestão aplicada à educação pública, também é amplamente defendida pelo movimento empresarial, que inclusive passa a oferecer consultoria nas escolas com o fito de passar a sua expertise na área da gestão.

O modelo gerencial defendido pelo neoliberalismo passa a conduzir o processo de sistematização da educação, privilegiando um paradigma de gestão pautado em resultados, mesmo que isso levasse a exclusão daqueles que não conseguiram ter as mesmas condições econômicas e sociais para permanecerem na escola, visto a cultura da meritocracia ser a tônica desse pensamento.

A superação na administração pública do modelo patrimonialista considerado inadequado para o contexto econômico e tecnológico mundial de profundas transformações e readequações de características do modelo burocrático hibridizado ao modelo gerencial permitiram maior participação dos agentes privados e/ou da sociedade civil organizada, deslocando a ênfase dos procedimentos (meios) para os resultados. O paradigma gerencial contemporâneo, fundamentado nos princípios da confiança e da descentralização da decisão, passa a exigir formas flexíveis de gestão, horizontalização de estruturas, descentralização de funções, incentivos à criatividade, contrapondo à ideologia do formalismo e do rigor técnico da burocracia tradicional.

Os impactos a Reforma criaram efeitos ao sistema educacional público brasileiro, principalmente, com o predomínio do pensamento neoliberal que, a partir da década de 1990, é atravessada pelo setor privado, passando a vender seus “enlatados pedagógicos” para os sistemas públicos de ensino.

Freitas (2018, p. 80) afirma que:

Estes mecanismos estão em uma dinâmica: bases nacionais curriculares (tanto relativas ao que deve ser ensinado aos estudantes nas escolas quanto relativas à formação dos profissionais da educação) fornecem as competências e habilidades para “padronizar” o ensino e a aprendizagem; os testes (usualmente censitários) cobram a aprendizagem especificada pela base e fornecem, por sua vez, elementos para inserir as escolas em um sistema meritocrático de prestação de contas (accountability) de seu trabalho, alimentando a competição entre as escolas.

A Organização Mundial do Comércio (OMC) apontou o setor educacional como o mais lucrativo para quem quisesse ter retorno rápido. Em decorrência disso, o setor educacional público torna-se alvo da cobiça dos empresários da educação, que além de pleitearem os recursos públicos para a iniciativa privada, assumem também o papel da sistematização da educação.

Segundo Freitas (2018, p.81),

Como é típico da reforma empresarial, essas ações, aparentemente sem relação, se articulam em uma engenharia de “alinhamento” (bases/ensino/avaliação/responsabilização), eliminando a diversidade e deixando pouco espaço para a escola ou para o magistério criar, sendo sufocado por assessorias, testes, plataformas de ensino online e manuais igualmente desenvolvidos e padronizados a partir das bases nacionais comuns.

Esse fenômeno também ocorre no Sistema Municipal de ensino da cidade de Manaus, quando a SEMED passa a assinar Termos de Cooperação Técnica com várias instituições, uma relação estreita com iniciativa privada como o Instituto Ayrton Senna, Fundação Lemann, Fundação Bradesco, Fundação Itaú, Consultoria Águila, influenciando, sobremaneira no processo de gestão pedagógica, administrativa e financeira da SEMED.

Nesse processo de reconfiguração da estrutura pedagógica e administrativa da rede de ensino da cidade de Manaus, observamos que o professor perde a capacidade de pensar os processos educativos, tornando-se apenas um transmissor de informação, uma vez que o que se ensina e como se ensina nas escolas passaram a ser ação de comissões e de técnicos, muitas delas internacionais com a preocupação de controle e tutoria do Banco Mundial. Esta passa a definir parâmetros e bases curriculares, determinando o que deve ou não ser ensinado na sala de aula.

Essa lógica defendida pelo poder dominante, faz prevalecer a ideia de que [...] “o Estado é o culpado pela crise, e o mercado deve ser o padrão de qualidade” (MENDES e PERONI, 2020, p. 68), dando a entender que a responsabilidade pela execução e direção das políticas sociais deve ser repassada para a sociedade civil (ibidem), aniquilando parte da sociedade de direitos constitucionalmente garantidos pelo ordenamento jurídico como, educação, segurança, moradia, saúde etc.

No entanto, Freitas (2018, p.31) contrapõe-se a este pensamento quando afirma que o “neoliberalismo olha para a educação sob a ótica da concepção de

sociedade baseada em um livre mercado, cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência”.

Nesse sentido [...] “nada exemplifica melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo em que “tudo se vende, tudo se compra”, “tudo tem preço”, do que a mercantilização da educação” (SADER, 2008, p.16 – grifo do autor), garantindo proliferação das redes de ensino privado, que em boa parte transforma os [...] “espaços educacionais em shopping centers, funcionais à sua lógica e do lucro” (ibdem).

Constatamos que o direcionamento da política econômica como superação à crise do Estado, ancora-se ao modelo econômico global, desprendendo-se de prerrogativas essenciais de proteção de economia nacional e assumindo a direção pela lógica do pensamento do Estado Liberal, ou seja, do Estado Mínimo, quando os interesses no modo de produção capitalista prevalecerão em detrimento de políticas sociais que tem sido tão cara na manutenção como garantia de direito às classes menos favorecidas.

A luta de classe sobre projetos societários distintos, por mais que haja focos de resistência a essa lógica, parte da sociedade, tem logrado êxito aos interesses advindos da classe dominante, que, estrategicamente, cria o sentido meritocrático para definir a posição social do indivíduo na sociedade. Isso justifica o sistema educativo formal ser alvo de cobiça e controle do empresariado da educação. Essa política vai se consolidando de diversas formas em diferentes governos e, deste modo, entendemos ser importante discutir e compreender o contexto da implantação da política neoliberal na cidade de Manaus, quando o princípio da gestão democrática vem sendo suplantado pelo modelo de gestão gerencial para atender aos interesses dos arranjos de grupos dominantes, o que trataremos no capítulo seguinte.

## **CAPÍTULO II**

### **A GESTÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO MANAURA**

As análises empreendidas, neste capítulo, ancoradas pela lente das bases epistêmicas marxistas, têm a pretensão situar a educação manauara em um movimento dinâmico que permeia a sociedade nos processos de transformação, ocorrentes no campo da gestão educacional da rede municipal de ensino de Manaus, no período de 2013 a 2021. A incidência e a interferência de empresas privadas, em que as [...] “implicações do neoliberalismo, da terceira via e da redefinição do papel do Estado, potencializam uma acelerada expansão de diferentes tipos de parcerias público-privadas na área da educação brasileira” (RUIZ, 2017, p. 12).

Na seção sobre um breve contexto socioeconômico do estado do Amazonas e da cidade de Manaus, relacionamos a educação ao processo da reestruturação produtiva mundial e das relações de poder que foram e, ainda, são pensadas para essa região. Buscamos compreender, nos dias de hoje, a manutenção e implementação dessas estruturas de poder e de exploração e opressão das massas populares, que historicamente têm sido constituídas para os países e regiões de capital dependente.

Focalizamos, também, o contexto de mudanças no processo organizativo da estrutura pedagógica da rede, com a incidência gradual de empresas privadas que passam a interferir no processo de gestão educacional, com base nos interesses das políticas neoliberais, minorando o modelo de gestão escolar democrática e participativa da rede de ensino de Manaus.

#### **2.1. Panorama do contexto Manauara e do Estado do Amazonas na relação com o processo de globalização**

A cidade de Manaus é a capital do estado do Amazonas e configura-se como um importante centro mercantil da Região Norte do Brasil sendo a cidade mais populosa entre as 62 cidades que compõem o estado do Amazonas.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE-2020), estimamos que a população manauara seja de 2.219.580, configurando como a 7ª capital mais populosa do país e a 1ª mais populosa da região Norte.

Economicamente, Manaus se constitui como uma importante fronteira econômica do Brasil, polo atrativo de empresas nacionais e multinacionais por meio da Zona Franca<sup>12</sup>, pois oferece, constitucionalmente, um conjunto de benefícios fiscais, que faz de Manaus um polo industrial moderno, tecnologicamente avançado e com elevada escala de produção de componentes eletroeletrônicos e duas rodas, além de constituir-se como a cidade atrativa ao turismo ecológico facilitado por estar localizada na marca mais conhecidas no mundo – A Amazônia.

Todo o amparo legal que constitui a Zona Franca de Manaus, sofre, por parte do governo federal atual, ataques no que cabe a isenção de impostos às empresas aqui sediadas, fragilizando e, conseqüentemente, comprometendo a manutenção desse modelo de desenvolvimento econômico para a região. A retirada dos incentivos fiscais do polo faz com que ele perca a atratividade, por conseqüência, impactará na saída de empresas da região, acarretando negativamente a economia local e aumento do desemprego.

Mesmo havendo críticas e contradições, esse modelo apresentou e, ainda, apresenta no processo de ocupação e de desenvolvimento econômico da Amazônia, determinada pela concentração e pela centralização do capital monopolista, de desigualdade redistributivas das riquezas, da exploração de mão-de-obra barata, do crescimento desordenado da cidade, principalmente, de bairros periféricos sem estrutura urbana e sanitária, ainda assim, tem sido o modelo que salvaguarda o desenvolvimento econômico da região, traduzido no Produto Interno Bruto (PIB) do país e do estado do Amazonas.

Segundo Mourão (2006), o Capital impulsiona o desenvolvimento das forças produtivas e tem, por finalidade, ocultar processos ideológicos à lógica excludente. Esses modos de agir possibilitam a reprodução socioeconômica, através de ações reguladoras que utilizam estratégias de mercado que dimensionarão as relações sociais vivenciados pelas diferentes empresas.

Segundo dados do G1 AMAZONAS (2020)<sup>13</sup>, Manaus fechou o ano de 2018 com o Produto Interno Bruto<sup>14</sup> (PIB) de R\$ 78.192.321.000,00; com participação de 20,18% no PIB

---

<sup>12</sup> É uma área industrial criada pelo governo federal na região amazônica com o objetivo de atrair fábricas para uma região pouco povoada no país e promover uma maior integração territorial na Região Norte.

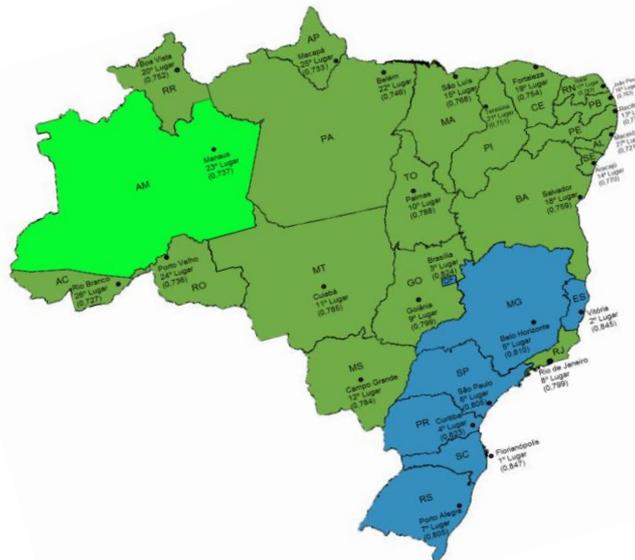
<sup>13</sup> Portal de notícias da Rede Amazônica de Manaus, filiada à Rede Globo.

<sup>14</sup> O PIB é a soma de todos os bens e serviços produzidos no país e serve para medir a evolução da economia.

da região Norte, e 1,12%, no nacional, atrás somente das cidades de São Paulo (10,2%), Rio de Janeiro (5,2%), Brasília (3,6%), Belo Horizonte (1,3%), Curitiba (1,2%) e igualando-se a ao PIB de Porto Alegre e Osasco. É, também, por meio do recolhimento de tributos, desse modelo de desenvolvimento econômico, que tem sido possível expandir o Ensino Superior para grande parte do Estado do Amazonas, por meio da Universidade do Estado do Amazonas. Esta tem ofertado para uma parcela significativa e diversificada da população amazonense, a oportunidade de acesso a formação inicial e continuada em nível de graduação sem sair do interior para a capital.

Entre as 5.570 cidades do território brasileiro, Manaus ocupa a 875ª posição no Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) e, entre as capitais brasileiras, a 23ª posição no Índice de Desenvolvimento Humano<sup>15</sup> (IDH) – 0,737 (médio alto) como destaca as imagens abaixo, representado pelo mapa brasileiro (Imagem n.05). No entanto, possui uma distribuição de renda desigual, quando comparada com o salário médio mensal dos trabalhadores formais entre as capitais do país, Manaus fica a frente somente de Maceió (2,8) Fortaleza (2,8) João Pessoa (2,8) e Teresina (2,9), e equipara-se a capitais como São Luiz e Aracaju, todas localizadas na região nordeste (IBGE, 2010).

**Imagem 02:** Índice de Desenvolvimento Humano entre as capitais do país

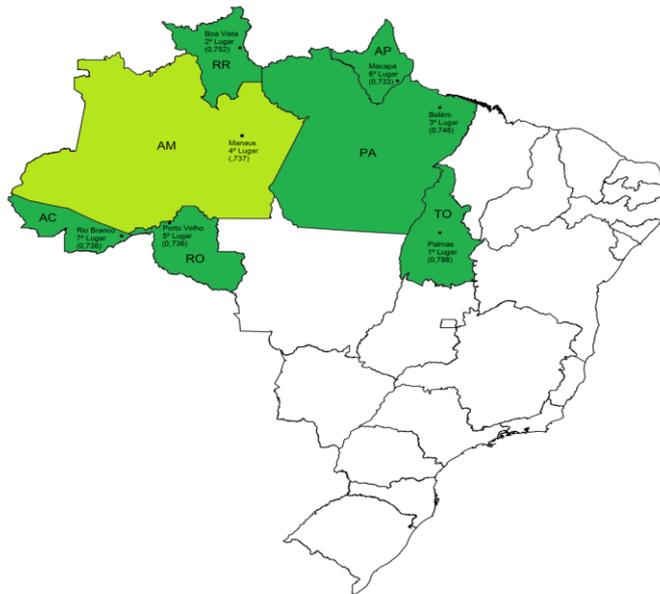


**Fonte:** IBGE/CENSO 2010- Elaborado pelo autor (2021)

<sup>15</sup> O IDH sintetiza o nível de sucesso atingido pela sociedade no atendimento a três necessidades básicas e universais do ser humano: acesso ao conhecimento (dimensão educação), direito a uma vida longa e saudável (dimensão longevidade) e direito a um padrão de vida digno (dimensão renda).

Com relação às capitais localizadas na região Norte, Manaus fica em 4º lugar com relação ao IDH (0,737), classificado entre médio-alto, conforme demonstra a imagem n. 03. Mas também, se revela, segundo dados do IBGE (2018), em último lugar em relação ao salário médio mensal, evidenciando uma profunda desigualdade na distribuição de renda, por mais que ela ocupe a 10ª posição na renda per capita entre as capitais (IBGE/2010).

**Imagem 03:** Índice de Desenvolvimento Humano entre as capitais da região norte



**Fonte:** IBGE/CENSO 2010 - Elaborado pelo autor (2021)

Corroborando para entender como se classifica o IDH de uma cidade, Soares (2011, p. 18) esclarece que:

O IDH varia entre 0 e 1, com a seguinte classificação: Baixo Desenvolvimento Humano (0 a 0,49); Médio Desenvolvimento Humano (0,5 a 0,79) e Alto Desenvolvimento Humano (0,8 a 1). Para efeito de análise, dividiu-se o Médio Desenvolvimento Humano em: Médio-Alto (IDH entre 0,7 e 0,79), regiões com tendência acentuada para o alto desenvolvimento; Meio-médio (IDH entre 0,6 e 0,69), e Médio-Baixo (IDH entre 0,5 e 0,59), regiões com resquícios de baixo desenvolvimento.

Compreendemos que, por mais que Manaus apresente um IDHM classificado como médio alto (Imagens 02 e 03, páginas 78 e 79), com a 10ª melhor renda per capita entre as capitais do país e 1º entre as capitais da região norte, a média salarial

denuncia haver profunda desigualdade na distribuição das riquezas geradas no município, com a concentração da riqueza nas mãos de poucos.

A economia brasileira é uma totalidade heterogênea, desigual e contraditória. Cria e recria disparidades. Combina segmentos monopolistas com oligopolísticos e concorrências. Inclusive, e principalmente, está apoiado numa elevadíssima taxa de exploração da classe operária e do campesinato (IANNI, 2019, p.94).

O último censo demográfico do IBGE (2010) indicou que em Manaus 37.6% dos domicílios não possuíam esgoto sanitário adequado, expondo a vida das pessoas aos mais diversos problemas de saúde. Somente 23.9% de domicílios urbanos em vias públicas possuíam arborização. Mesmo estando localizada na maior floresta tropical do mundo e contemplando essa tríade que depõe contra o IDHM da capital, quando, apenas 26.3% de domicílios urbanos em vias públicas possuem urbanização adequada (presença de bueiro, calçada, pavimentação e meio-fio), justificando com essa precarização sanitária um alto índice de mortalidade infantil de 13,81 óbitos por mil nascidos vivos (IBGE-2019), o que contrasta com a posição nacional de 6º maior PIB do país.

Os cortes financeiros sofridos pelo IBGE, por meio do governo federal no ano de 2020, impossibilitou que o instituto realizasse o censo demográfico do país, ação importantíssima para balizar as políticas públicas que deveriam ser tomadas por governos comprometidos com políticas promotoras do bem-estar social da população.

No entanto, as estimativas do IBGE (2020), demonstram que a população manauara saiu 1.802.014 habitantes em 2010 para 2.219.580 habitantes em 2020. Um crescimento de quase 24% que exerceu forte [...] “pressão na infraestrutura existente da cidade, uma vez que a população necessita de mínimas condições para uma boa vivência urbana, bem como disponibilidade de serviços e equipamentos urbanos” (SAORES, 2011, p. 16), ocasionando profundas desigualdades sociais ao município, configurando em uma certa [...] “brutalidade acompanhada de um vasto desprezo dos governantes pelos operários” (IANNI, 2019, p.271), que sob vários aspectos, esses governantes [...] “aparecem para grande parte da sociedade, como conquistadores” (ibidem), e o povo como subordinado, submetido e conquistado.

As leituras críticas sobre o processo de desenvolvimento econômico da Amazônia tornam-se necessárias para entendermos a forma de ocupação econômica e demográfica que fora pensada para a região e, conseqüentemente, como o Polo

Industrial de Manaus (PIM) passou a exercer forte atração migratória para a capital, tanto do interior do estado como entre os estados da região Norte. Todos em busca de empregos e melhoria de vida, mas que por uma realidade factual de falta de condições básicas como: segurança, saúde, educação, habitação, ocasionando o surgimento de bairros com ocupações irregulares, sem condições sanitárias minimamente adequadas, mostrou que [...] “O capital global em sua presente forma neoliberal degrada, desumaniza e leva a um aumento das desigualdades entre as classes sociais dentro dos Estados e globalmente” (HILL, 2003, p. 28).

Ainda para o autor,

A degradação e a capitalização da humanidade, inclusive a degradação ambiental, tem efeitos relacionados especialmente às classes sociais. Aqueles que podem comprar água potável não morrem de sede ou de diarreia. Em relação ao ensino, aqueles que têm capital econômico e cultural conseguem ter posição de vantagem nos “quase-mercados” (quasimarkets) das escolas locais. Aqueles que não têm, sofrem as consequências (idem).

O preço do capital natural que dispõe a região Amazônica, em especial, o estado do Amazonas e Manaus, historicamente, tem sido caro ao processo de mercantilização da região [...] “transformando a Amazônia em uma espécie de pasto universal do capitalismo” [...] “e fortes indícios de utilização de terra como reversa de valor e/ou para fins especulativos” (IANNI, 2019.p. 210). Nos últimos tempos, esse preço tem sido maior com o surgimento de governos antidemocráticos e neoconservadores que advogam pelo desmonte das garantias dos direitos dos trabalhadores como a lei trabalhista, previdenciária, ambiental e demais direitos [...] “ora para concretizar um projeto societário conservador, ora podem atuar de forma mais progressista na constituição de uma outra sociabilidade, substancialmente diferente da sociedade de classes” (RUIZ, 2017, p.16). Abrem-se a “porteira” e normatizam-se por meio de leis, decretos e portarias a fragilização dessas conquistas e, aproximando a discussão, [...] “reabrindo-se a Amazônia para o desenvolvimento extensivo do capitalismo, em benefício da empresa privada nacional e estrangeira” (IANNI, 2019, p. 215).

Na busca incessante pelo acúmulo de riquezas, operamos na lógica de minimizar os direitos dos menos favorecidos economicamente em favor do capital

com a ampliação das fronteiras agropecuárias, exploração mineral com a destruição da natureza, que aumenta os índices de desmatamento, de queimadas da floresta amazônica e da maximização da violação dos direitos humanos e ambientais, com a consequente expropriação dos meios de produção de comunidades tradicionais, por exemplo, que passam a migrar para os grandes centros urbanos de forma caótica e com impactos econômicos, sociais e ambientais incalculáveis.

Para Ianni (2019, p. 217):

[...] à medida que as terras são monopolizadas por grandes proprietários, expropriam-se índios e caboclos, posseiros antigos e recentes, que se transformam em assalariados permanentes e temporários. Em geral, a expropriação de índios e trabalhadores rurais, que acompanha a monopolização das terras por grandes proprietários nacionais e estrangeiros, envolve também muita violência privada e estatal contra posseiros e índios.

Sob a lógica do desenvolvimento extensivo do capitalismo, de projetos e de programas passam a ser desenhados para região amazônica, em que [...] “toda a parafernália burocrática e tecnocrática do poder público, em termos de órgãos, pessoal e recursos materiais, adquiriu importância na execução da política econômica” (ibidem, p. 231), no intento de ocupá-la.

Como projeto hegemônico, o neoliberalismo se inscreve na lógica de continuidade e ruptura que caracteriza as formas históricas de dominação nas sociedades capitalistas. Neste sentido, qualquer formato de dominação define-se pela reprodução dos elementos, fatores e tendências já existentes em formatos anteriores, bem como pela recriação de tais componentes em novas condições. O neoliberalismo é, simultaneamente, original e repetitivo; cria uma nova forma de dominação e reproduz as formas anteriores (GENTILI, 1996, p.2-3).

As circunstâncias históricas mostraram o predomínio dos interesses do capital econômico, sobrepondo-se aos interesses de preservação/conservação do capital natural e cultural da região, alinhado [...] “com uma política econômica que unificava a ação governamental e a vontade empresarial, configurando o espaço econômico típico de que elas necessitavam para crescer” (FERNANDES, 2005, p. 298).

Segundo Ianni (2019, p. 226),

Desde que se instalou em 1964, e em escala crescente nos anos seguintes, a ditadura recriou a Amazônia como fronteira. Todas as formulações dos governantes, sejam as “técnicas”, sejam as “ideológicas”, todas deram

alguma, ou muita, ênfase à ideia de ocupar e integrar. Tratava-se de preencher o vazio demográfico, ou o vazio econômico. Era preciso colonizar, desenvolver, articular, vertebrar. Como se fora uma ilha solta no espaço geopolítico, ou econômico, os governantes se preocuparam em despertar a Amazônia e desenvolver ali laços com o Centro-Sul. Haveria que tornar a Amazônia um espaço da economia política do capitalismo que tinha conquistado o poder estatal e precisava se desenvolver.

Essa modelo de desenvolvimento favoreceu o deslocamento de populações rurais desempregadas, subempregadas ou excedentes para a Amazônia, o que gerou e, ainda, gera sérios conflitos de luta pela terra entre grupos com interesses antagônicos, causando perigo eminente para os povos e a biodiversidade dessa região. [...] “Por mais simples que pareçam à primeira vista – sempre são correlações de complexos entre si, sendo que seus elementos conseguem obter eficácia real só enquanto partes integrantes do complexo ao qual pertencem” (LUCÁKS, 2015, p. 120), o que nos leva a um esforço maior para compreender que [...] “qualquer espaço específico de atuação é permeado pela essência dos elementos gerais que constituem a totalidade da sociedade como complexo de complexos” (PEREZ, 2013, p.2).

Segundo Fernandes (2006, p.312),

A dominação da burguesia irradia-se de modo muito fraco da minoria dominante para o resto da sociedade (ao contrário do que sucedeu nas nações capitalistas hegemônicas, onde tal irradiação serviu de embasamento econômico a “democracia burguesa”). Ela se concentra do tope, nos 10, 15, 20 ou 25% que têm renda altas, monopolizam a cultura e o poder político, o que faz com o poder político indireto, nascido do poder econômico puro e simples, e o poder especificamente político se confundam, atingindo o máximo de aglutinação, e o Estado se constitua no veículo por excelência do poder burguês, que se instrumentaliza através na máquina estatal até em matérias que não são nem administrativa nem políticas.

Esses interesses perpassam pela destruição da natureza, bem como das políticas sociais, como por exemplo, a educação. Neste sentido, o controle da educação, por parte do poder dominante, é o caminho para legitimar o processo de reestruturação produtiva da economia global, a partir de um modelo de ensino que atenda aos interesses do próprio capital.

Nos pressupostos de Freitas (2004, p.136),

As mudanças nos setores de produção de bens e serviços introduziram novas tecnologias neste processo (digitalizadas) e uma nova forma de organização da força de trabalho, pelo menos para o que restou dela no interior dos processos de trabalho. De uma produção baseada em um fluxo

de matérias-primas centrado na previsão de necessidades do cliente, passa-se para a estruturação de redes de valor agregado cujas características fundamentais são o alinhamento prévio com o cliente, a inclusão do cliente e dos fornecedores em uma única rede cooperativa e sistemática, ágil, e flexível aos novos desejos do cliente e às novas possibilidades de agregação de valor ao produto ou serviço, com fluxo rápido e digitalizado.

Dessa forma, o pensamento neoliberal, pela lente economicista, deposita no sistema educativo formal todos os tentáculos como força motriz na [...] “transmissão do estoque de conhecimentos e saberes que qualificam para a ação individual competitiva na esfera econômica, basicamente, no mercado de trabalho” (GENTILI, 1996, p.3), como forma de potencializar o crescimento econômico.

Em Manaus, essa lógica é observável tanto no Ensino Básico, quanto no Ensino Superior, quando se observa por exemplo, grandes empresas educacionais em nível nacional e internacional com forte atuação na bolsa de valores, dentre as quais estão os grupos Kroton Educacional; Laureate International Universities, DeVry Education Group, grupo Estácio de Sá, que se instalaram em Manaus, incorporando diversas Instituições de Ensino Superior privado, em uma clara investida do privado dentro do privado.

Sendo assim, descartar a centralidade do Estado nas políticas sociais e manter imune o caráter econômico que justifica o investimento educativo implicou transferir para a esfera do mercado as decisões de investimento e os conflitos vinculados a estas últimas. Tal questão constituirá uma das grandes operações políticas do neoliberalismo (e nisto radicará parte de sua originalidade): a educação somente se justifica em termos econômicos, mas a decisão do investimento em educação é uma opção individual que se dirime no mercado. (GENTILI, 1996, p.6).

Na Educação Básica assistimos de forma avassaladora a entrada de empresas privadas nas escolas públicas que, segundo Caetano (2018, p. 125),

Há uma crescente incorporação da educação pública a uma lógica empresarial contemporânea buscando a adequação da escola à empresa. E uma empresa visa resultados que devem ser medidos. Portanto, seria transpor à educação pública uma ideologia de produtividade e controle, especialmente relacionada ao trabalho do professor.

Neste sentido, políticas públicas institucionais não faltam para fazer esse nicho atrativo aos interesses lucrativos dos empresários da educação, como o Financiamento Estudantil (Fies) e o Programa Universidade para Todos (Prouni) em

nível nacional e a Bolsa Universidade em nível municipal [...] “em que os estudantes viram fregueses selecionando módulos ao acaso, quando nas universidades, ‘o desenvolvimento da habilidade técnica’ ganha importância em detrimento do desenvolvimento do pensamento crítico” (HILL, 2003, p. 33-34 – grifo do autor)<sup>16</sup>.

Estudos desenvolvidos pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional (GREPPE), da Universidade de do Rio Grande do Sul, têm indicado em (ADRIÃO e GARCIA - 2015, ADRIÃO-2018, 2018; CAETANO-2018, PERONI-2021) que empresas privadas, com fins lucrativos têm se valido dos resultados de avaliações externas para comercializar seus produtos em redes públicas, com promessas de elevação nos resultados e nos índices. Assim como segmentos do empresariado, organizados em entidades sem fins lucrativos, que ao nosso ver, buscam o fim lucrativo, oferecem planos e estratégias de gestão com os mesmos objetivos (ADRIÃO e GARCIA, 2015 p. 443).

Segundo Freitas (2004, p.146-147),

[...] complementarmente, sob pressão de políticas públicas, a área foi paulatinamente, ao longo da década, assumindo uma posição nitidamente neotecnista. Neste cenário, as qualificações duráveis antes objeto da formação, sob o impacto da desagregação das profissões, cederam lugar às competências e habilidades breves e mutantes, no interior de redes abertas, rápidas, virtuais, nas quais se convive mesmo estando isolado no interior de um quarto ante uma tela de computador.

Observamos que a rede pública de ensino da cidade de Manaus, alinha-se a essa lógica, com parcerias firmadas de fundações, de institutos e de organizações privadas, ligadas a grupos financeiros que investem fortemente na educação, sob a [...] “adoção dos sistemas privados padronizados de ensino nas escolas públicas” (ADRIÃO et.al, 2016, p.127-128) que busca constantemente por um modelo de gestão primado pelo controle, resultados e pautado pelas métricas de avaliações internacionais encomendadas pelas agências multilaterais.

---

<sup>16</sup> É importante destacar que embora o Governo Lula tenha avançado nas políticas compensatórias, manteve a parceria público/privado, também contribuindo para a mercantilização da educação. A diferença sobretudo se dá nas lutas empreendidas pelos movimentos sociais mais a esquerda que questionavam tais ações (MOURÃO; ALMEIDA, 2005)

**Quadro 04:** Programas e projetos privados na rede Municipal de ensino de Manaus

<b>Nº</b>	<b>Nome da Instituição</b>	<b>Ano de Início e Fim</b>	<b>Público-Alvo</b>	<b>Natureza da Instituição</b>	<b>Dimensão</b>
01	Instituto Ayrton Sena	2015- em vigência	Professores e Alunos	Instituto	Currículo Conteúdo
02	<b>Instituto Águila</b>	<b>2015-2019</b>	<b>Diretores, professores e alunos</b>	<b>Instituto</b>	<b>Gestão Currículo</b>
03	Global Editora	2016 – em vigência	Professores e alunos	Empresa	Gestão
04	BID	2017 – em vigência	SEMED	Banco	Gestão
05	Fundação Lemann	2017 – em vigência	Professores e alunos	Fundação	Currículo Conteúdo
06	Lifelong Kindergarten group	2017 – em vigência	Alunos	Empresa	Conteúdo
07	Fundação Telefônica VIVO	2017 – em vigência	Professores e alunos	Fundação	Conteúdo
08	Dady Ilha Soluções Integradas LTDA.	2017 – em vigência	Semed	Empresa	Gestão
09	Instituto Trimonte de Desenvolvimento (ITD). Consultoria	2018 – em vigência	Alunos	Instituto	Gestão Conteúdo
10	Fundação Itaú Social	2019- em vigência	Professores	Banco	Gestão
11	Super Ensino	2019 – em vigência	Professores e Alunos	Empresa	Conteúdo
12	Editora Moderna LTDA	2019 – em vigência	Alunos	Empresa	Gestão
13	Positivo Tecnologia S.A	2019 – em vigência	Professores Alunos	Empresa	Gestão

**Fonte:** SEMED/Manaus – Elaborado pelo autor

Segundo Mendes (2021), essas organizações (Fundação, Institutos, Bancos) não atuam de forma despretensiosa no interior dos setores de governo, pelo contrário, pois no campo educacional configuram-se como uma estratégia para usufruir do nicho econômico muito rentável para venderem seus produtos. Mas, além do processo de mercantilização no seio educacional, está uma estratégia que possivelmente seja mais danosa para a sociedade que é hegemonizar os valores, os princípios e as ideias.

Na busca de compreender qual a percepção dos sujeitos da escola sobre a incidência dessas empresas privadas e qual o impacto na melhoria da educação municipal de Manaus, a pesquisa de campo levantou a seguinte pergunta:

**Quadro 05:** Entrevistas

1 - Qual a sua percepção sobre a incidência de empresas e/ou fundações privadas contratadas pela SEMED a partir de 2013 para gerir os processos pedagógicos da rede de ensino de Manaus?	
D-C	Interferiu na autonomia do professor em sala de aula; imposição de demandas desnecessárias no fazer pedagógico do dia a dia.
D-D	Essas empresas desconhecem a realidade das escolas.
P-D	Uma forma da Secretaria conseguir ter uma visão ampla do trabalho desenvolvido nas escolas, identificar falhas e trabalhar em cima delas para atingir a excelência.
P1-A	Infelizmente é um investimento sem necessidades
P1-C	Desse período para cá houve uma incidência bem grande de empresas e fundações que até trazem uma proposta boa em sua essência, mas que acaba não funcionando plenamente, por isso gera pouquíssima ou nenhuma qualidade ao ensino. O que lamentamos bastante porque são gastas quantias exorbitantes do dinheiro público para o pagamento dessas empresas e fundações.
P1-D	Não tenho nada contra, desde que venham pra somar, não pra dá mais trabalho e não contribuir com o processo ensino-aprendizagem
P2-D	Agregam ao conhecimento dos estudantes, porém faltam recursos.
AG-D	Desconheço
AP- A	São tantas, mas a percepção que são mal-empregados e que os resultados estão longes de serem alcançados.
AP-C	Infelizmente uma visão mercantilista da educação, que termina tirando da escola um dos papéis mais importantes que é a escola como espaço de autonomia e construção do indivíduo.
AP-D	Pouco satisfatória

Nota: elaborado pelo autor

Podemos observar que apenas a entrevista P-D (Pedagoga da escola D) viu como positivo a entrada de grupos privados na gerência na educação municipal e a fala da entrevista AG-D (Assessora de Gestão da escola D) que mesmo exercendo a função de operadora da metodologia GIDE, desconhece que o idealizador foi o Instituto Águila. Mas a maioria dos entrevistados percebem a incidência dessas empresas na rede com ressalvas, declarando que as mesmas não têm possibilitado a melhoria da qualidade do ensino e o que olhar dispensado à educação é a visão mercantilista.

As falas ainda nos permitem inferir que o currículo e a gestão escolar passam a ser alvo dessas investidas, visto que se materializará o controle ideológico e o cultural no setor escolar, tão necessário para a formação da lógica do poder dominante que, por meio de modelos educacionais, fragilizam a [...] “autonomia pedagógica de escolas e de professores, uma vez que as aulas, as atividades e os conteúdos passam a ser standardizados e controlados com base nesse referencial” (MENDES, 2021, p.6), em detrimento das especificidades regionais e locais.

Segundo Caetano (2018, p. 129),

Não são simplesmente os serviços de educação e de ensino que estão sujeitos a formas de privatização: a própria política de educação - por meio de assessorias, consultorias, pesquisas, avaliações, formação docente e redes de influências. Estamos assistindo à privatização da dimensão política da educação, de modo que, em última análise, há implicações na relação democrática entre Estado e sociedade, bem como a despolitização dos quadros educacionais. Isso gera implicações profundas para a educação, para a sociedade e para a democracia.

Essa lógica, construída ao longo da história, acelera-se intencionalmente a partir da década de 1990, forjada pela classe dominante que [...] “tendem a submeter escolas, professores e estudantes à homogeneização e ao enfraquecimento de suas capacidades, enquanto sujeitos ativos e criadores na realização do direito à educação” (ADRIÃO et. al. 2016, p.128), subordinando as redes públicas aos serviços privados.

Essa realidade existe, em grande parte nos municípios brasileiros, motivados por uma subordinação das velhas e novas oligarquias políticas que no rodízio do poder personificam suas concepções ideológicas e políticas, tendo como base bandeiras partidárias as quais estão envolvidos e de modelos econômicos e de sociedade vivido no momento histórico.

## **2.2 A contradição da Gestão Escolar Gerencial sobre a Gestão Escolar Democrática**

No entendimento do jogo de disputas por projetos societários distintos, buscamos dialogar com uma corrente de pensamento, na qual assentamos e construímos nosso lugar de fala, divergindo da hegemonia da lógica puramente de formação de homens e mulheres produtivista/consumista e de pensar a política educacional [...] “duplamente orientada pelo papel crescente do saber na atividade econômica e pelas restrições impostas pela competição sistemática entre economias” (LAVAL, 2019, p. 18). Portanto, defendemos um tipo de educação que [...] “tem, como centro de gravidade, não só o valor profissional, mas também o valor social, cultural e político do saber. Valor, aliás, que era interpretado de forma muito diferente, conforme as correntes políticas e ideológicas -, hoje é orientada, pelas reformas em curso, para os propósitos de competitividade, prevaletentes na economia globalizada” (ibidem).

[...] uma estreita relação com a reestruturação do sistema capitalista, sob o modo de regulação neoliberal, cujas orientações podem ser evidenciadas, no Brasil, desde a década de 1990. O discurso empregado pelo ideário neoliberal, que utiliza o jargão progressista para pregar a falsa ideia de eficácia e eficiência administrativa, qualidade total, equidade e meritocracia, tem influenciado a opinião pública e orientado grande parte das políticas para a educação (LAVAL, 2019, p. 23).

Observamos que, no Brasil, as políticas educacionais, em especial as voltadas para a gestão educacional, buscam atender com muito zelo as deliberações impostas pela lógica do capital, com a adoção de modelos gerenciais, difundindo a gestão empresarial como modelo a ser seguido pelas escolas públicas.

Para Gentili (1996, p.7)

A certeza de um mercado que se restringe tem colocado os intelectuais privatistas (alguns dos quais antes eram certamente defensores férreos dos mecanismos de planejamento centralizado) frente à necessidade de flexibilizar a oferta. Isto é, se os mercados de trabalho flexibilizam-se, devem também flexibilizar-se os mercados educacionais que produzem insumos para estas esferas altamente competitivas.

Em Manaus, esse modelo de gestão passa a ser implantado na SEMED, por exigência e imposição do acordo do contrato de financiamento feito com o BID iniciado em 2013, porém a liberação dos recursos de efetivou somente no ano de 2017.

Na esteira desse processo, observou-se a suplantação do que prorroga a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN nº 9.394/96) que estabeleceu o princípio da gestão democrática. Contraditoriamente, no campo prático, a história tem mostrado um grande desafio para a efetivação da gestão democrática no campo da educação em que as conquistas contempladas na CF 1988 vêm sendo arrefecidas pela reforma do aparelho estatal (1995), constituindo-se em um desafio constante de não deixar a lógica gerencialista esvaziar o princípio da gestão democrática do ensino público.

Bordignon e Gracindo (2001, p. 147) argumentam que:

A gestão democrática da educação requer mais do que simples mudanças nas estruturas organizacionais; requer mudança de paradigmas que fundamentem a construção de uma Proposta Educacional e o desenvolvimento de uma gestão diferente da que hoje é vivenciada. Ela precisa estar para além dos padrões vigentes, comumente desenvolvidos pelas organizações burocráticas. Essa nova forma de administrar a educação constitui-se num fazer coletivo, permanentemente em processo.

A aproximação com o setor privado tem fragilizado, ainda mais, a autonomia da gestão educacional da rede de ensino, principalmente na gestão pedagógica, que passa a sofrer interferências dos assessores técnicos do BID e de empresas privadas por ele delegado, em total subordinação às [...] “condicionalidades internacionais, principalmente, parindo das políticas de ajuste estrutural e setorial empreendidas por organismos internacionais, como o Banco Mundial (BM), a UNESCO e a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)” (ARANHA e OLIVEIRA, 2021, p.4), cujas bases estruturam-se à necessidade da Nova Ordem Educacional Mundial para atender aos interesses na economia global mundial [...] “de modo que a privatização da gestão da educação pública refere-se à subordinação ao setor privado dos processos relativos à definição dos meios e dos fins desta educação” (ADRIÃO, 2018, p.12), sujeitando o fazer pedagógico docente à execução de tarefas padronizadas.

Essa subordinação sinaliza o repasse dos meios e dos fins da educação ao setor privado, aprofundando sistematicamente a [...] “desregulamentação da legislação na educação nacional e municipal (ARANHA e OLIVEIRA, 2021, p.3), assim como”, [...] “o enfraquecimento do Estado reduz sua capacidade de organização, de controle de bens e de normatização de um quadro legal e institucional para garantir a elevação de empreendimentos de interesse do mercado no interior de escolas públicas” (ibidem). Isso permite sérios ataques, concernentes a efetivação dos princípios educacionais democráticos, fruto das conquistas garantidas constitucionalmente, por meio de mobilização coletivas dos movimentos sociais envolvidos com a reconstrução de uma educação historicamente referenciada.

Segundo Freitas (2004, p.140),

A financeirização e as novas tecnologias incentivaram a virtualização dos vários aspectos da vida acelerando a realização do valor. As redes de agregação de valor inspiraram uma concepção de sociedade como rede de indivíduos (conectados, mas abandonados à própria sorte, aos próprios resultados de cada um de seus jogos individuais, relegados à sua diferença) e chegaram até à educação como redes curriculares e de ensino – estas também sem começo e sem fim, como se o aluno fosse um cliente a escolher o seu produto final.

Neste sentido, observamos que as reformas das Políticas Educacionais erigidas, principalmente, desde a década de 1990, passaram a [...] “privilegiar, na

esteira da derrocada do Estado de bem-estar social, o ajuste fiscal e o pagamento das dívidas externas dos países; o enxugamento do Estado por meio de reformas e a retirada de direitos sociais e a privatização sob a filosofia da competitividade local e internacional” (FREITAS, 2004, p.146-147).

Segundo Pereira (2020, p. 70), “a subordinação da educação ao desenvolvimento econômico a torna funcional ao desenvolvimento capitalista” e, conseqüentemente, propala um modelo de educação que atende aos interesses do modo de produção capitalista, [...] “intensificando tragicamente, as desigualdades sociais, a exclusão, os privilégios das minorias e, acima de tudo, a violência que implica em desintegrar a sociedade mediante a imposição da lógica do mercado em todas as esferas da vida humana” (GENTILI, 1996, p.10).

Vista por essa lógica de subordinação, a educação caminha na “contramão dos objetivos de uma educação emancipadora, subordinando-se em formar objetos treinados para a produção material, ao invés de contribuir para a formação de sujeitos históricos (PEREIRA, 2020, p. 76), culturais e singulares.

Segundo Mézaros (2008), a educação formal sozinha não “consolida o sistema do capital”, nem tão pouco sozinha pode ser capaz de “fornecer uma alternativa emancipadora radical”. Sua função, na sociedade contemporânea, mercantilizada é, segundo o autor, [...] “produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados” (idem, p. 45).

Precisamos de novas práticas políticas e de novos discursos porque a realidade continua sendo injusta e brutal. Mas, principalmente, porque a realidade também tem mudado e nossos velhos discursos, nossas velhas práticas políticas são hoje pouco convincentes para as grandes massas que sofrem as conseqüências da exclusão, a morte da esperança e a desintegração de suas próprias vidas (GENTILI, 1996, p.10).

Pautado em premissas e preceitos da lógica empresarial, percebemos que as reformas ou as redefinições que norteiam a educação municipal da rede de ensino da cidade de Manaus, no recorte temporal deste estudo, ancorou-se em corporações privadas, alinhadas com a lógica do pensamento empresarial (ADRIÃO, 2018), com interferência direta no processo de organização pedagógica da rede, principalmente, da gestão educacional, fragilizando, sobremaneira, a gestão escolar democrática e

participativa em favor de um modelo de gestão gerencialista, pautada pela lógica das Políticas Neoliberais que segundo Hypólito:

[...] interpela os sujeitos, as escolas, os professores e as professoras, no sentido de uma subjetivação que conduz a comportamentos de aceitação e que são muito produtivos para um desempenho das políticas educativas, no sentido de atender ao modelo mercadológico e gerencial das políticas, tanto nos aspectos da gestão, do currículo e das práticas escolares (HYPOLITO, 2011, p.59).

No campo educacional, isso se traduz na tentativa de [...] “destruir a educação pública de gestão pública” (FREITAS, 2018, p.40 - grifo do autor), fomentando a lógica da mercantilização dos processos educativos em que [...] “fortalece e legitima formas diversas de desregulação, cujas características gerais são de abrir, cada vez mais, espaço dentro da escola aos interesses particulares e aos financiamentos privados, tanto de empresas como de indivíduos” (LAVAL, 2019, p.127).

Para Mészáros (2008, p.35):

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu - no seu todo - ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente imposta (grifo do autor).

Essa implacabilidade sem medida de interesses do poder dominante impacta, sobremaneira, o poder de decisão das redes de ensino locais, do princípio de gestão democrática, com [...] “repercussões sobre o processo de trabalho escolar e docente, ocorrendo profundas mudanças na gestão escolar, na organização do trabalho, com significativos efeitos de precarização das condições de trabalho” (HYPÓLITO, 2011, p.68).

Neste sentido,

[...] o conceito de gestão democrática vai se perdendo em um emaranhado de possibilidades de um suposto trabalho coletivo. Tudo é considerado gestão democrática, conceito que pode assumir tantos significados quanto possíveis, mas na prática assume um sentido particular, baseado nos argumentos gerencialistas da qualidade, eficiência e bom desempenho. (HYPOLITO, 2011, p.73).

A tônica dessas políticas, geralmente, volta-se para modelos uniformizados, padronizados, desconsiderando aspectos da formação integral dos sujeitos nas dimensões ética, estética, política, crítica, cultural, com primazia do ensino voltada para os componentes de Língua Portuguesa e de Matemática, em detrimento dos demais componentes curriculares.

Segundo Gadotti (2013, p.08),

A estética não está separada da ética. E elas se farão presentes quando houver prazer e sentido no conhecimento que construímos”, por isso, precisamos também nos perguntar e saber o quê, o porquê, como, quando, onde, com quem e para que estamos aprendendo.

Para Azevedo (2008, p. 31, apud ADICK, 1993)

Estes sistemas escolares têm relevância mundial por três motivos: porque são um componente do sistema mundial moderno e um subsistema de qualquer país em modernização; porque as suas principais características e funções sociais são relativamente inesperados do ponto de vista cultural e são uniformes em todo o mundo; e porque este modelo de escola moderna e universalmente aplicável é e será de longa duração.

Surge, portanto, a partir dessa lógica, um novo modelo de ensino formal, agora apartado de processos de decisão e criação nos mais diferentes contextos, possivelmente como manobra de contenção e controle do pensamento crítico tão necessário para a subversão da ordem ou do status quo.

[...] O ambiente criado retirou a ênfase nas discussões sobre as concepções de educação e sobre as finalidades da educação. Permanência na escola foi considerada uma vitória, sem se indagar o para que da permanência. Aprender português e matemática foram considerados um objetivo em si, e se isso não era o ideal, era pelo menos o possível (FREITAS, 2004, p.148).

Nessa lógica, a educação tem que permitir uma formação de “sujeito” produtivista e, ao mesmo tempo, consumistas dos bens e serviços produzidos pelo modo de produção capitalista. Ao contrário dessa via, Dourado, Oliveira e Santos (2007, p.10) chamam atenção que os fundamentos para a construção de uma boa escola e, conseqüentemente, um ensino de qualidade estão articulados às

[...] dimensões organizativas e de gestão que valorizem os sujeitos envolvidos no processo, os aspectos pedagógicos presentes no ato educativo e, ainda, contemplem as expectativas dos envolvidos com relação à aquisição dos

saberes escolares significativos e às diferentes possibilidades de trajetórias profissionais futuras.

Depreende-se das afirmações acima, que precisamos de novas práticas políticas e de novos discursos, porque a realidade continua sendo injusta e brutal, principalmente, porque a realidade também tem mudado os velhos discursos, as velhas práticas políticas, hoje são pouco convincentes para as grandes massas que sofrem as consequências da exclusão, a morte da esperança e a desintegração de suas próprias vidas (GENTILI, 1996). Transpor barreiras historicamente solidificadas de autoritarismo e personificação de posturas em cargo de poder, é um dos desafios daqueles que lutam sem fim pelas conquistas constitucionais da escola pública, gratuita, laica, de qualidade e, agora, também pela permanência dos recursos públicos para as escolas públicas.

Nessa luta, entendemos que o movimento para a garantia de um processo democrático, não se faz somente por meio de leis constitucionalmente postos, é necessário um movimento que se faça presente continuamente nas relações coletivas das mais simples decisões as mais complexas.

No destaque de Dourado (2001, p. 79), no que se refere à gestão democrática,

[...] é um processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa, mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do “jogo” democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas.

Cunha (2009), ao afirmar que a democracia no Brasil é uma atividade que remete mais ao plano das esperanças do que as das realizações, possivelmente está fazendo a crítica ao ordenamento jurídico que parece e, apenas, parece garantidor de seus princípios. No entanto, os processos de gestão e de Políticas Educacionais precisam ser impressos por novas práticas democráticas que, [...] “ponha a escola em um veio de discussões de novos horizontes, na medida em que as partes envolvidas estarão repensando o papel sob aspectos tanto pedagógicos quanto administrativos e financeiros” (SOUZA, 2010, p.25).

A rede municipal de ensino de Manaus, no período de oitos anos (2013-2020), trouxe para a centralidade das políticas educacionais locais a implantação de uma forte agenda sobre gestão educacional, ancorada em um modelo de gestão gerencial, cujas bases estruturantes assentaram-se na lógica da gestão empresarial, contrapondo-se ao que indica a gestão democrática [...] “que promove, na comunidade escolar, a redistribuição e compartilhamento das responsabilidades que objetivam intensificar a legitimidade do sistema escolar pelo cumprimento mais efetivo dos objetivos educacionais” (LUCK, et al 2005, p.16).

Contraditoriamente, observamos que, nos últimos anos na rede de Manaus, há um recrudescimento da noção de gestão compartilhada, quando as decisões vêm sendo tomadas no processo de redefinição das políticas educacionais e de organização da gestão escolar. Essas tomadas têm se dado de forma unilateral ou em gabinetes, com a ausência da participação coletiva dos profissionais da educação, que de acordo com o pensamento de Max e Engels (1999, p. 57) tem o objetivo de promover,

[...] a proclamação da harmonia social e a transformação do Estado numa simples administração de produção, todas essas propostas anunciam o desaparecimento do antagonismo entre as classes, antagonismo que mal começa e que esses autores somente conhecem em suas formas imprecisas.

Nesta relação, constatamos que a intencionalidade desse modelo de gestão e de modernização do Estado contrapõem-se a luta de classes e sobrepõem-se à mercantilização da vida social [...] “em outras palavras, gera e transmite um quadro de valores que legitima os interesses dominantes” (CAETANO, 2018, p. 123), fortalecendo a hegemonia e, conseqüentemente, os interesses do capital, que não podem ser possíveis sem uma “inconcebível reformulação significativa da educação” (MÉSZÁROS, 2008).

Neste sentido, o sistema educacional insere-se em um processo hegemônico de poder [...] “subordinado à personalidade e aos requerimentos ideológicos e econômicos do capital, assegurando que as escolas produzam trabalhadores eficientes, submissos, ideologicamente doutrinados, e pró-capitalistas” (HILL, 2003, p. 34), a partir de pressupostos da política neoliberal que pleiteia o processo de privatização do ensino.

Hill (2003, p. 27-28) afirma, ainda que,

O Estado capitalista tentará destruir qualquer forma de pedagogia que tente educar os estudantes sobre seu verdadeiro predicamento – a criação de uma consciência própria como futura força de trabalho e a sustentação desta consciência com uma visão crítica que procure solapar o pacífico funcionamento da produção social da força de trabalho. Este medo implica no rígido controle, por exemplo, do currículo para a formação e capacitação do professor, do ensino, e da pesquisa em educação.

A reforma do Aparelho Administrativo do Estado, promovido no governo de FHC (1995), mas também com continuidade nos governos subsequentes, inclusive de esquerda, tornam a educação um serviço não exclusivo do Estado, podendo atuar simultaneamente com outras organizações públicas não-estatais e privadas, fechar acordos e parcerias com instituições privadas, tornando-se organizações públicas não estatais (BRASIL, 1995, PDRAE), [...] “o referido governo à época transforma assim, uma ideologia privada do capital, do mercado e dos homens de negócios, em: parâmetros curriculares, processos de avaliação, política oficial, em lei para todos” (PEREIRA, 2020, p.86).

Essas normatizações resultam no dizer de Adrião (2018, p.17) em

[...] alterações no marco regulatório pós Constituição Federal de 1988, especialmente da Emenda Constitucional (EC) nº 19 de 1998 a partir da qual instituições privadas associam-se a governos por meio de diferentes mecanismos como contrato de gestão; termos de parceria, acordo de colaboração e de fomento e as parcerias público/privadas propriamente ditas.

As reformas no Brasil e no contexto latino-americano dão-se articuladas com as ideias neoliberais e da Terceira Via<sup>17</sup>, como um movimento, principalmente, dos grandes conglomerados econômicos norte-americanos que financiam e apoiam institutos, fundações e empresas. [...] “Criados com a função estratégica de valorizar a marca/produto do grupo ao qual se associam, apresentam-se como braços sociais de corporações e atuam na esfera da “responsabilidade empresarial” (ADRIÃO, 2018, p.18), acompanhado de um reforço da aparência a fim de diluir as distinções entre o público e o privado como um processo contrastado, implicando em um

<sup>17</sup> Foi a ideologia resultante da reformulação da socialdemocracia. Seria uma tentativa de reconciliação entre direita e esquerda, pois defendia uma política econômica conservadora associada a uma política social progressista. Seus defensores argumentam que o modelo ideológico está além do livre mercado e do socialismo democrático, seria algo inovador. Este fez muito sucesso na Austrália no final da década de 1980, mas foi mesmo muito popular nos governos do presidente estadunidense Bill Clinton e do primeiro-ministro inglês Tony Blair. Fonte:

movimento privatizante e constituído da essência do modo de produção capitalista (ARANHA e OLIVEIRA, 2021, p.2).

A educação toma contornos únicos com a padronização dos processos educativos, como forma de ajustar à sociedade as exigências impostas pela lógica do capital, “excluindo a possibilidade de legitimar o conflito entre as formas hegemônicas fundamentais rivais, em uma dada ordem social, como alternativas viáveis entre si, quer no campo da produção material, quer no âmbito cultural/educacional” (MÉSZARÓS, 2008).

Neste sentido, divisamos que toda forma de controle social, que antes era conduzida pelo Estado, passa agora para as mãos das empresas, consolidando de forma substantiva para a alteração das estruturas de poder, restando aos Estados Nacionais a disputa entre si, por investimentos das grandes empresas em uma relação de subordinação. O enfraquecimento do Estado reduz a capacidade de organização, de controle de bens e normatiza um quadro legal e institucional para garantir a elevação de empreendimentos de interesse do mercado no interior de escolas públicas. (ARANHA, 2017, p.18).

Estudar o processo de redefinição de gestão na Rede Municipal de Ensino de Manaus, com o recorte temporal de 2013 a 2021, nesta tese, serviu-nos de fio condutor na perspectiva de compreender o modelo de gestão educacional que é introduzido na rede a começar de um modelo gerencial e a relação com os interesses do mercado na área educacional, [...] “quando os diferentes ritmos de mudança se entrelaçam em um todo convergente ou na manifestação das divergências” (AZEVEDO, 2007). Sem dúvida, em um propósito imperativo de homogeneização do sistema educativo, ancorado nos interesses econômicos mundiais, cujo foco é fomentar políticas educacionais que fragilizem o princípio da gestão escolar democrática em favor de uma modelo de gestão gerencialista.

### **2.3 A gestão sitiada na Rede de Ensino Municipal de Manaus**

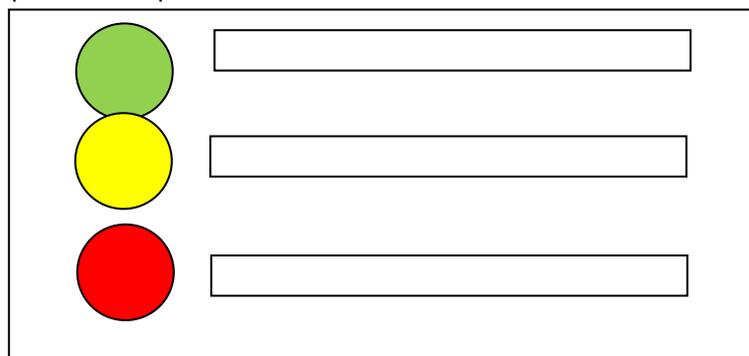
O modelo de gestão escolar gerencial que passou a ser adotado pela rede municipal de ensino de Manaus, com a incidência de empresas privadas, fragilizou e continua fragilizando o fazer pedagógico de professores e professoras em sala de aula, uma vez que, a organização pedagógica centra-se no uso excessivo de instrumentos burocratizadores, como fichas, planilhas, relatórios, provenientes da

metodologia GIDE, passando a controlar, vigiar e situar o trabalho docente na escola e na sala de aula. Isso desvirtuou a ação docente a um fazer meramente mecanizado e cumpridor de exigência na prestação de contas de trabalho, com relativa perda da autonomia.

Esse processo de vigilância e controle vem sendo executado na rede de ensino de Manaus com a implantação da metodologia GIDE. Um desses exemplos refere-se ao cumprimento dos conteúdos que são ministrados pelos professores. Nesse caso, o (a) Assessor de Gestão, por meio de uma variedade de ferramentas /ou instrumentos (imagem n.4 – página 100), controla diretamente na escola o fazer pedagógico em sala de aula. O conteúdo ministrado pelo (a) professor (a), passa a ser incessantemente vigiado e controlado na aplicação e registro no diário de classe em concordância com o que fora planejado. Há uma tabela do número de conteúdos que cada professor (a) deve trabalhar mensalmente, em uma sequência linear e mecânica, permitindo, com isso, uma operacionalização, de conferência quantitativa. A preocupação recai muito mais sobre o quantitativo e, menos para com os efeitos qualitativos do processo de ensino e aprendizagens de alunos e alunas.

Nesse descompasso no número de conteúdos que fora programado, o (a) Assessor (a) de Gestão repassa em forma de relatório para a coordenação da Gide, que recorrendo a fórmulas estatísticas, classifica o (a) professor (a) e a escola, fazendo uso das cores do semáforo de trânsito como retrata a imagem abaixo.

**Figura 01:** Farol de resultados que indicam as escolas que não cumprem as metas da SEMED/GIDE



**Fonte:** Gestão Integrada da Escola- GIDE-2009

**Nota:** Elaborado pelo autor -2022

Segundo Pereira (2020, p.112), essa representação por cores dentro da estratégia de gestão constitui-se como,

[...] formas de redimensionar o planejamento do administrador, de modo que possa obter outras estratégias de extração de mais valor dos trabalhadores, acelerando seu ritmo de produção. Uma vez que o objetivo da administração por meio das cores não consiste, embora muitos acreditem, em que todas as áreas de uma empresa, ou no caso de Manaus, que todas as escolas do município estejam com faróis verdes. Mas sim, identificar meios de intensificar os processos de controle do trabalho do empregado na empresa à qual trabalha (PEREIRA, 2020, p.112).

Por meio da metodologia GIDE, o trabalho do (a) gestor (a) escolar e do (a) professor (a) são submetidos a constante vigilância e controle, materializado mediante do assessoramento de gestão (Assessor de Gestão da GIDE) e, complementado, pelo assessoramento pedagógico (Assessor Pedagógico da DDZ). As duas funções dentro da estrutura da SEMED, agem estrategicamente, utilizando de ferramentas, denominadas pedagógicas, mas que são próprias do método. A finalidade é de averiguar se as metas estabelecidas pela rede de ensino foram cumpridas como a aplicação quantitativa dos conteúdos, de aprovação, reprovação e abandono.

Tal aspecto é destacado por Pereira (2020, p.124), como sendo

A materialização dos ciclos empresariais na administração da educação básica em Manaus corroborou para que os diretores escolares ficassem cada vez mais vigilantes aos aspectos burocráticos e quantitativos do que aos aspectos qualitativos e políticos que envolvem o processo educativo, pois a metodologia GIDE “treina” diariamente o olhar do diretor escolar para que se pareça com o de um gerente fabril, que foca em resultados imediatos, mas do que no bem-estar dos sujeitos que geram tais resultados.

Imprimimos, dessa forma, um sentido de educação perpassada pelo interesse do capital, introduzindo, nos processos pedagógicos, ferramentas que visem o controle da prática docente, de forma que a lógica da educação sobre controle e vigilância se alarguem nos processos educativos e no ambiente da escola.

A imagem n.4 abaixo, retrata como a rede de ensino de Manaus, utiliza dessas ferramentas de controle para monitorar o trabalho docente em sala de aula, reafirmando que as [...] ideias progressistas são continuamente sufocadas em um meio político esmagadoramente governado por uma egocentricidade da elite cultural e por uma ideologia de eficiência e controle. (HILL, 2003, p. 46).

**Imagem 04:** Ferramenta de controle do Assessor de Gestão sobre a aplicação do currículo

					
CURRÍCULO MUNICIPAL 2021					
Matemática 5º ano - 3º Bimestre					
ORDEM	COMPONENTE	ANO DE ENSINO 2021	UNIDADE TEMÁTICA	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
AULA 1	Matemática	5ª	Números	<b>[EF05MA02]</b> Ler, escrever e ordenar números racionais na forma decimal com compreensão das principais características do sistema de numeração decimal, utilizando, como recursos, a composição e decomposição e a reta numérica	Números racionais expressos na forma decimal e sua representação na reta numérica Inteiros, décimos, centésimos e milésimos Comparação de números decimais
AULA 2	Matemática	5ª	Números	<b>[EF05MA02]</b> Ler, escrever e ordenar números racionais na forma decimal com compreensão das principais características do sistema de numeração decimal, utilizando, como recursos, a composição e decomposição e a reta numérica	Números racionais expressos na forma decimal e sua representação na reta numérica Divisão não exata de números naturais: resultado na forma de número decimal
AULA 3	Matemática	5ª	Números	<b>[EF05MA02]</b> Ler, escrever e ordenar números racionais na forma decimal com compreensão das principais características do sistema de numeração decimal, utilizando, como recursos, a composição e decomposição e a reta numérica	Números racionais expressos na forma decimal e sua representação na reta numérica Operações com números decimais (adição e subtração com números decimais); divisão
AULA 4	Matemática	5ª	Números	<b>[EF05MA02]</b> Ler, escrever e ordenar números racionais na forma decimal com compreensão das principais características do sistema de numeração decimal, utilizando, como recursos, a composição e decomposição e a reta numérica	Números racionais expressos na forma decimal e sua representação na reta numérica Operações com números decimais (multiplicação de um número natural por um número decimal; multiplicação de 10, 100 ou 1000)

Fonte: SEMED/GIDE - 2021

Há uma preocupação latente da rede sobre o trabalho do professor em sala de aula, no sentido de controlar o conteúdo dado, tanto como forma de quantificação dentro de um engessamento pedagógico, como monitorar se o professor não está saindo do roteiro pré-estabelecido e trabalhando conteúdos que possam suscitar formas de pensamento, ameaçadores ao *status quo*.

Para Caetano (2018), essa forma de pensar a educação torna-se interesse das empresas e do Estado Neoliberal, em que as práticas do trabalho docente passam a ser descoladas das reflexões políticas e filosóficas funcionando como [...] “uma espécie de treinamento no modelo empresarial” (CAETANO, 2018, p. 129). Altera-se, portanto, a lógica de gestão, de democrática para gerencial, que é a componente central da maioria das versões de privatização, ameaçando alterar tanto a forma, quanto o conteúdo do trabalho na escola, atingindo diretamente a relação estabelecida entre a escola, professores, alunos e comunidade.

As imagens 05 e 06 trazem mais uma demonstração de utilização das ferramentas controladoras que se estabeleceram na rede de ensino de Manaus. É preciso fazer registro de tudo que foge a normatividade posta pelas diretrizes educacionais emanadas pela rede, e tais registros passam a funcionar como uma espécie

de boletim de ocorrência, para que as chefias imediatas façam o devido enquadramento de práticas fora das normas.

**Imagem 05:** Ferramenta do Assessor Pedagógico

 <b>Manaus</b>			SUBSECRETARIA DE GESTÃO EDUCACIONAL DEPARTAMENTO GERAL DE DISTRITOS DIVISÃO DISTRITAL ZONA NORTE		
<b>REGISTRO DE ACESSORAMENTO PEDAGÓGICO 2021 - Ensino Fundamental</b>					
ASSESSOR PEDAGÓGICO:			DATA:	TURNO:	
UNIDADE DE ENSINO:			/ /	<input type="checkbox"/> Matutino <input type="checkbox"/> Vespertino	
DIRETOR (A):			<input type="checkbox"/> PRESENTE <input type="checkbox"/> AUSENTE		<input type="checkbox"/> Matutino <input type="checkbox"/> Vespertino
SE AUSENTE, QUAL O MOTIVO? ( ) FÉRIAS ( ) OUTROS:					
PEDAGOGO (A):					
<input type="checkbox"/> REMOTO <input type="checkbox"/> PRESENCIAL <input type="checkbox"/> SEMIPRESENCIAL					
ASPECTOS OBSERVADOS					
<b>1. ASPECTOS GERAIS</b> 1.1 Protocolos para retorno seguro dos estudantes 1.2 Conhecimento e utilização do Currículo Escolar Municipal 1.3 Plano Pedagógico e Ambiental 1.4 Acompanhamento do processo de avaliação diagnóstica conforme orientação da Secretaria. 1.4 Acompanhamento do Cumprimento do currículo. 1.5 Prevenção da in frequência escolar - CEMASP: triagem, intervenções, encaminhamentos, devolutivas. 1.6 CMEE: triagem, intervenções, encaminhamentos, devolutivas.		<b>2. ASPECTOS ESPECÍFICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II (6º ao 9º ANO)</b> 2.1 Progressão Parcial (6º ao 9º) 2.2 Orientação quanto a participação dos professores nas formações; 2.3 Intervenções pedagógicas aos alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem. 2.4 Material didático/ recursos tecnológicos 2.5 Rendimento 2.6 Avaliações educacionais (internas) 2.7 Recuperação paralela 2.8 Diário Digital 2.9 Planejamentos 2.10 HTP 2.11 Projetos e Programas específicos do segmento 2.12 ADE (Avaliação de Desempenho do Estudante)			
CONSIDERAÇÕES					

Fonte: SEMED/DDZ-Norte

**Imagem 06:** Ferramenta de controle utilizado pelo Assessor Pedagógico sobre o trabalho do Diretor escolar

 <b>PREFEITURA DE MANAUS</b> EDUCAÇÃO		SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO SUBSECRETARIA DE GESTÃO EDUCACIONAL DEPARTAMENTO DE GESTÃO EDUCACIONAL DIVISÃO DISTRITAL DA ZONA NORTE				
<b>ACOMPANHAMENTO DA AGENDA DOS GESTORES</b>						
GESTOR(A):						
ESCOLA/CMEI:						
DIA	MÊS	HORA	LOCAL	REUNIÃO/ATIVIDADE	OBSERVAÇÃO	
Bom dia!! Senhores (as) Gestores (as), Temos a ação de acompanhar mensalmente a agenda dos Gestores, cujo arquivo está compartilhado no DRIVE, nas pastas das escolas. Solicitamos que haja devolutiva com os dados do mês de julho e agosto e que seja retornado com brevidade até amanhã dia 22.09.2017. Att.						

Fonte: SEMED/DDZ-Norte

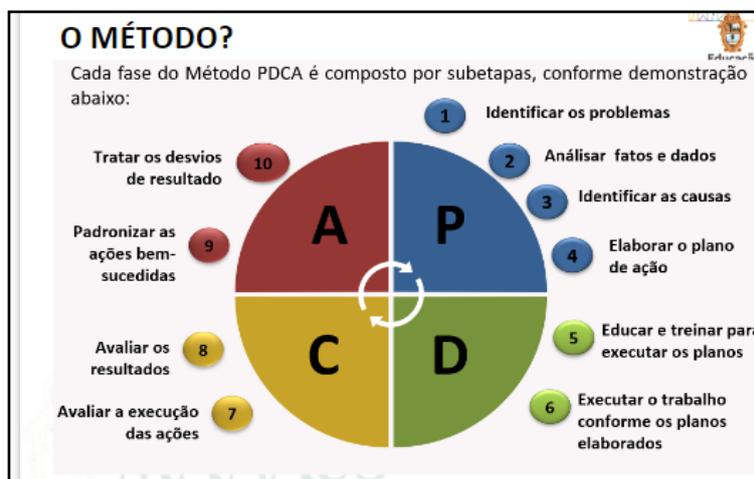
Essas ferramentas fazem parte do modelo mental PDCA (Imagem 07), que é um método considerado pela visão empresarial para solucionar problemas. Ele fornece as bases estruturantes da metodologia GIDE, tendo como indicador o Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social (IFC/RS). Esse conjunto de procedimentos funciona para que se cumpram as metas de rendimento (aprovação, reprovação e abandono) e desempenho na ADE, tendo como fim o desempenho

satisfatório no IDEB. Isso exige das escola, cada vez, mais trabalhadores que exerçam múltiplas tarefas tornando-os [...] “meros tarefeiros, seguindo, apenas, a sequência de giro” (PEREIRA, 2020, p.128), termo utilizado pela consultoria, quando se refere ao ciclo PDCA, ou seja, Planejar – Executar plano – Verificar os resultados – Agir corretivamente ou padronizar as boas práticas, que passam a ser a rotina que norteiam as ações escolares, colocando os professores (as), gestores (as) em um processo de subjugação do trabalho rotineiramente mecanizado.

Ao criticar essa forma de pensar o trabalho, Gadotti se manifesta afirmando que o [...] “trabalhador hoje precisa ser polivalente e especializado ao mesmo tempo. Não um generalista. Ele deve ser polivalente no sentido de que possui uma boa base de cultura geral que lhe permita compreender o sentido do que está fazendo” (GADOTTI, 2013, p. 4).

A imagem abaixo, retirada do manual de treinamentos de assessores de gestão, demonstra toda a ciclicidade do método GIDE/PDCA, que tem imposto ao trabalhador da rede municipal de ensino a lógica, contrariando ao que autor acima referenda.

**Imagem 07:** O método Mental PDCA



**Fonte:** Gogoy e Murici/ 2019

É uma forma de trabalho que prevê apenas o resultado por meio do uso da força de trabalho e, segundo Lucáks (2015, p.119),

Essa capacidade do trabalho de trazer resultados que vão além da reprodução própria daquele que o executa cria o fundamento objetivo da escravidão, diante da qual as únicas alternativas eram matar ou adotar o inimigo capturado. Partindo dali e passando por diversas etapas, o caminho

percorrido levou ao capitalismo, no qual esse valor de uso da força de trabalho se converte no fundamento de todo o sistema.

Para além das questões acima, há uma relação direta na pretensão e alcance em uma única identidade, baseada em uma fixidez, engessando o protagonismo e a criatividade do ato docente, como forma de sufragar toda e qualquer possibilidade de levante contra o sistema dominante, visto que os

[...] professores são perigosos porque eles estão intimamente ligados à produção social da força de trabalho, fornecendo aos estudantes técnicas, competências, habilidades, conhecimentos e atitudes e qualidades pessoais que podem ser expressas e utilizadas no processo de trabalho capitalista. Os professores são os guardiões da qualidade da força de trabalho! Este potencial, este poder latente que têm os professores é a razão pela qual os representantes do Estado perdem o sono preocupando-se sobre seu papel em assegurar que os futuros trabalhadores sejam entregues aos locais de trabalho pelo capital nacional e que disponham da mais alta qualidade possível (HILL, 2003, p. 27).

Neste sentido, há uma violenta investida da classe dominante para impedir [...] “que os tipos de pedagogia opostos à produção da força de trabalho não existam e não possam existir” (HILL, 2003, p.28). É o que temos assistido, ataques sistemáticos vindos do próprio Estado, em especial às universidades públicas, aos professores e professoras, na tentativa de destruição, de qualquer forma, do pensamento e a ação docente e pedagógica de educar os estudantes para uma visão crítica do mundo. Isso materializado por meio de um [...] “rígido controle, por exemplo, do currículo para a formação e capacitação do professor, do ensino, e da pesquisa em educação” (HILL, 2003, p. 27-28), ocorrendo cortes financeiros substanciais para o ensino brasileiro, seja no Ensino Básico ou Ensino Superior, prejudicando assim, o ensino, a pesquisa e a extensão, tripé fundamental para uma instituição que queira imprimir um ensino de qualidade.

Tomamos novamente, por empréstimo, a crítica de Mézaros (2008, p. 26), para reforçar a ideia de dominação existente na relação de sujeição da classe menos favorecida, quando afirma que:

Essa lógica exclui, com uma irreversibilidade categórica, a possibilidade de legitimar o conflito entre as forças hegemonicamente antagônicas fundamentais rivais, em uma dada ordem social, como alternativas viáveis entre si, quer no campo da produção material, quer no âmbito cultural-educacional. Portanto, seria realmente um absurdo esperar uma formulação de um ideal educacional, do ponto de vista da ordem feudal em vigor, que considerasse a hipótese da dominação dos servos como classe, sobre os senhores da bem estabelecida classe dominante.

Dentro de um movimento que venha se opor ao que está se cristalizando como pensamento hegemônico e de controle com a dimensão pedagógica educacional, Hill (2003) alerta sobre a necessidade da retomada da educação crítica por meio de uma [...] “pedagogia revolucionária, que é claramente baseada na meta-narrativa marxista” (2003, p. 42), como possibilidade de pôr a liberdade contra a opressão de [...] “raça, classe e gênero como um objetivo chave da educação para o novo milênio” (ibidem), de forma que a educação se viabilize, como possibilidade, a persuasão na formação de cidadãos empenhados com a justiça social, fundamentada nos ideais democráticos e inclusivo.

No entanto, temos presenciado no campo da educação um processo que está tem sido posta como se fosse uma mercadoria, constituindo-se, ao nosso ver, uma grande ameaça, atribuindo-lhe valor econômico e reproduzindo, segundo Gadotti (2013, p.14-15),

[...] relações de produção dominantes na sociedade. Daí o estresse e a perda da autoestima, a desistência (“síndrome de burnout”) do professor. É uma sociedade que não valoriza seus profissionais da educação. Retira-lhe a alma. Os professores vão se tornando meros “facilitadores”, máquinas de reprodução social.

Neste mesmo alinhamento, Freitas (2018, p.81) afirma que:

[...] em vez de cuidar da remoção das condições que impedem o setor público de ampliar sua qualidade (por exemplo: instalar turmas menores, eliminar o professor horista, combater a pobreza, entre outras), essa política não reconhece limites estruturais da ação da escola e prega a definição de ‘padrões’ que permitam a “elevação da régua” nos testes [...], ou seja, acrescentam mais exigência sem remover os impedimentos que afligem as redes públicas.

Esse interesse gira em torno de um modelo de educação formal uniformizado (padronizado) a ser seguido pelo Sistema Educacional e espreado por todas as unidades escolares, seja urbana, rural ou ribeirinha, sem reconhecer as distintas realidades desses contextos.

No caso de Manaus, sob o efeito das mudanças nas relações internacionais ((globalização) foi colocada na contingência de induzir soluções preconcebidas além-fronteiras em assuntos locais, sob o controle de organismos internacionais que passaram a ocupar um papel central na aplicação da política internacional dos países

ricos, em associação com o direcionamento dos fluxos de capitais, evidenciada por um pacote de “parcerias com o setor privado na gestão da educação pública “com ênfase no mercado, no individualismo e no consumismo”, (ARANHA e OLIVEIRA, 2021, p.8).

Segundo Adrião (2018, p.19), esse processo de privatização não tem se limitado apenas à contratação de assessorias privadas para suprir atividades pontuais, nem a pressão empresarial pela adesão a seus interesses estratégicos. Além desses interesses, a privatização

[...] refere-se à presença de corporações e segmentos associados na definição de prioridades educacionais e na implantação de sistemas ou procedimentos para o gerenciamento dessas prioridades, com interesses de lucro diretamente realizados, quando operando com a venda de produtos ou serviços, ou indiretamente, quando mediando a compra ou contratação de insumos e produtos ofertados por seus “parceiros” (Ibidem).

Freitas (2004, p.161) opõe-se a esta lógica afirmando que a educação deve preparar o aluno com uma formação que o faça entender seu tempo e espaço de forma a engajá-lo na resolução das contradições que permeiam a sociedade e no próprio gerenciamento das demandas, emergentes da sociedade contemporânea,

[...] de forma que sua superação signifique um avanço para as classes menos privilegiadas e um acúmulo gradual e permanente de forças para a superação da própria sociedade capitalista. A contradição básica a ser superada é a que faz dos homens os próprios exploradores dos homens.

Ao contrário do que manifesta o autor acima, nós comungamos que, cada vez mais, é um paradigma educacional norteado por premissas da lógica produtivista [...] “impelida pela necessidade de mercados sempre novos, a burguesia invade o globo. Ela necessita estabelecer-se, explorar e criar vínculos em toda parte” (MARX e ENGELS,1999, p.12). Com tentáculos espalhados por toda os cantos, em busca de espaços férteis disseminar e inculca suas ideologias, tornando a [...] “dignidade pessoal um simples valor de troca, substituindo as liberdades, conquistadas com tanto esforço, pela única e implacável liberdade do comércio”. [...] “A burguesia colocou uma exploração aberta, cínica, direta e brutal” (MARX e ENGELS,1999, p.11) naturalizando as relações de tal sorte que [...] “despojou de sua auréola todas as atividades até então reputadas veneráveis e encaradas com piedoso respeito. Do médico, do jurista, do sacerdote, do poeta, ao sábio fez seus

servidores assalariados” (Ibidem), tanto do “vil metal” como diria o cantor e compositor Belchior em sua melodia “Como os nossos pais” quanto da própria capacidade de pensar e agir.

Segundo Hill (2003, p.25),

[...] A reestruturação mundial dos sistemas de ensino e educacionais faz parte de uma ofensiva ideológica e política do capital neoliberal. A privatização dos serviços públicos, a capitalização e a reificação da humanidade e dos comandos globais das agências do capital internacional – apoiados pela desestabilização de governos que resistem e, por fim, pelas cavalarias armadas dos EUA, seus aliados e mandatários – resultaram na criação de mercados competitivos quase globais (se não universais) para os serviços públicos e aqueles voltados ao bem-estar social, tais como a educação. Estes mercados educacionais são marcados pela seleção, exclusão e são acompanhados por, e situam-se dentro de, um quadro de crescimento exponencial das desigualdades, quer no âmbito da nação, quer internacionalmente.

Toda a naturalização empregada pela retórica do modo de produção capitalista objetiva, na realidade, enquadrar as redes de ensino ao processo de reestruturação econômica, cujas bases estruturantes assentam-se em modelos educativos que primam por formatos pedagógicos na formação de educandos/trabalhadores que não se reconheçam como produtores de riqueza, mas como objeto produzido pelo próprio trabalho, como o que acontece no caso de Manaus.

No entanto, de acordo com Lucáks (2015, p.33):

[...] jamais se deve esquecer que qualquer estágio do ser, no seu conjunto e nos seus detalhes, tem caráter de complexo, isto é, que as suas categorias, até mesmo as mais centrais e determinantes, só podem ser compreendidas adequadamente no interior e a partir da constituição global do nível de ser de que se trata. E mesmo um olhar muito superficial ao ser social mostra a inextricável imbricação em que se encontram suas categorias decisivas, como o trabalho, a linguagem, a cooperação e a divisão do trabalho, e mostra que aí surgem novas relações da consciência com a realidade e, por isso, consigo mesma.

Cooroboramos que por mais que se queira subjugar o homem e a mulher aos ditames da lógica exploratória do capital, é por meio da consciência de si e do mundo (e não somente pela sua condição biológica e natural) e da práxis social humana, o homem modifica sua realidade, conforme Lucáks (2015, p.148) entende que:

[...] o homem certamente permanece irrevogavelmente um ser vivo biologicamente determinado, compartilhando o ciclo necessário de tal ser (nascimento, crescimento, morte), mas modifica radicalmente o caráter de sua inter-relação com o meio ambiente, pelo fato de surgir, através do pôr teleológico no trabalho, uma interferência ativa no meio ambiente, pelo fato de, através desse pôr, o meio ambiente ser submetido a transformações de modo consciente e intencional.

Com o objetivo de conter a consciência do sujeito, a pressão sobre os sistemas de ensino é tão forte que o descredencia da autonomia de pensar o processo de ensino e aprendizagem como um todo, criando-se, no dizer de Freitas (2004, p.153).

[...] trilhas de progressão continuada diferenciadas na dependência do capital cultural de cada um e dos horizontes que estas criam para os próprios alunos, num processo de exclusão subjetiva, a partir dos horizontes de classe ou a partir das condições objetivas fornecidas nas próprias trilhas ou nos tipos de escolas, e que são dissimuladas na forma de falta de aproveitamento pelo aluno das oportunidades concedidas.

Nesse intento, desconsideram as especificidades culturais locais, assim como a pluralidade que permeia o cotidiano como as questões de raça, gênero e outras demandas que têm emergido no contexto de uma sociedade, cada vez mais, complexa e diversa como é caso da realidade amazônica e da cidade de Manaus. Entrelaçados pelo pensamento neoliberal, [...] “aprofundam a prescrição do trabalho docente e de gestores, em vista a tendência a se implementar um currículo prescritivo, seja pelo setor privado, do que são exemplos os sistemas apostilados de ensino, seja por orientações advindas do próprio Estado” (ADRIÃO e GARCIA, 2015, p.442 apud ADRIÃO et al, 2009; GARCIA et al, 2012).

O professor deixa de pensar os processos educativos e o fazer pedagógico e passa a ser meramente um ator mecanizado, um executor de tarefas, posto que o ato de “pensar” o que e como ensinar passa a ser de responsabilidade de comissões especializadas e técnicos cooptados e capitaneados pelos agentes financeiros multilaterais.

Em seu estágio pesado ou inicial, o capital estava e, ainda, está tão fixado ao solo, quanto os trabalhadores que emprega. Hoje, o capital viaja leve – apenas com a bagagem de mão, que inclui nada mais que pasta, telefone celular e computador portátil. Pode saltar em quase qualquer ponto do caminho, e não precisa demorar-se em nenhum lugar, além do tempo que durar sua satisfação

(FREITAS, 2004, p.139 apud BAUMAN, 2001, p. 70), fazendo com que países dependentes de capital estrangeiros percam a autonomia e fiquem subordinados aos ditames das condicionalidades impostas pelos credores que determinam o tipo de educação a ser seguido pelos países tomadores desses empréstimos.

Freitas (2004, p.139) reforça este pensamento afirmando que:

[...] A tônica passa a ser insegurança, que acirra a competição (colocando as pessoas de forma fragmentada e isolada no espaço, ainda que conectadas por nós rizomáticos), acelera todos os tempos até à instantaneidade da extraterritorialização do celular, vulnerabiliza resistências, externaliza custos e maximiza lucros (idem).

A escola para atender a este modelo precisa negar a diversidade, a pluralidade, tornando-se homogênea, pautada em um padrão de homem e mulher pensado na teoria do capital humano, com ênfase na produtividade, competitividade, empregabilidade e individualidade, facilitando a administração das questões de forma, apenas, técnica.

No alinhamento com tais questões, alianças de poder, das mais diferentes matizes ideológicos, sustentadas por grupos religiosos conservadores, segurança, classe média, denominados de “nova direita”, mesmo que heterogêneos em sua constituição, agregam-se em torno de uma mescla de valores tradicionais como comportamento, família, moralidade, exigindo que a escola se torne um espaço para a efetivação de pautas conservadoras e de controle sobre o processo educativo, com pleitos muito bem definidos sobre a ruptura da laicidade do ensino público, na tentativa de:

[...] frear o avanço da agenda de mudanças culturais, especialmente no que se refere à sexualidade, gênero e reprodução, nas legislações de cada país; combater o processo de laicização e secularização, que foram os principais responsáveis pela desestruturação da família tradicional, da moral e dos costumes; e reconstruir um “cosmos sagrado” em torno da estabilidade pessoal, da família nuclear (heterossexual, patriarcal e hierárquica), da obediência, da ordem, da disciplina e da moral cristã tradicional. (ROTTA, ROTTA e LAGO, 2020, p. 5).

Essa pauta neoconservadora e reacionária volta-se contra todos aqueles que defendem projetos societários fundados nas liberdades individuais, nos direitos universais, na solidariedade, na justiça social e na possibilidade de construção do futuro, com base nos princípios da racionalidade, da negociação política e da diversidade. (ROTTA, ROTTA e LAGO, 2020). Postulam para tanto, um modelo de

escola que além de atender aos interesses do capital, também se oponha o laicismo da educação pública, visto que a não oficialidade do Estado com as religiões serviu como desserviço para o estabelecimento da ordem, da moral e dos costumes tradicionais. Portanto, o pleito para a interferência direta de grupos religiosos conservadores no processo de sistematização da educação é condição necessária ao avanço dessa pauta. Considerando este ponto importante de reflexão, destacamos aqui a posição de Cunha (2014, p. 22), que contraria a forma de pensamento e nos mobiliza a pensar que:

[...] A escola pública laica não objetiva “pôr as crianças nos trilhos”, de cujo traçado prefixado jamais sairão. [...] A escola pública laica considera e respeita as opções religiosas dos alunos e suas famílias, sem se prender a critérios estatísticos das religiões dominantes – qual é a religião da maioria? A escola não pode menosprezar crianças por causa da religião que praticam em suas casas ou comunidades de culto. [...] A escola pública laica não reprime nem humilha as crianças e os jovens, nem mesmo quando eles precisam usar vestimentas próprias dos ritos de suas religiões ou de práticas alimentares em certos momentos. Ela aceita, por exemplo, que os alunos adeptos de religiões afro-brasileiras permaneçam em sala com a cabeça coberta, se isso for exigência de rito de iniciação, ao invés de os forçarem a retirar o lenço, em nome das crenças religiosas dominantes, camufladas por alguma norma geral, como a proibição de uso de bonés na escola.[... A escola pública laica não abandona práticas nem conteúdos próprios da cultura escolar nem da cultura popular porque os adeptos deste ou daquele culto podem ficar melindrados. Como fazer isso, é preciso inventar, e não vai ser fácil, devido ao longo tempo de sujeição da escola pública aos ditames das instituições religiosas – católicas por cinco séculos, evangélicas agora, juntas às vezes, separadas e rivais, outras. Não é “fazer média” com os credos dominantes. Nem mesmo aceitar os preconceitos religiosos que os alunos trazem de suas famílias e suas comunidades de culto.

A posição de Cunha (2014) leva-nos a entender que esse modelo de escola possibilita que parcela da sociedade seja excluída da garantia de direitos básicos para sua sobrevivência, alargando assim, as desigualdades sociais e econômicas em um processo, cada vez mais, aviltante de exclusão. Nessa operação, a educação passa a ser entendida como serviço e não mais como um direito.

Os profissionais da educação, principalmente, os que estão no meio da escola, têm sido alijados da capacidade de pensar o processo educativo e agem apenas como “tarefeiros” no cumprimento do modelo ideal de educação fabricado pela lógica do modo de produção capitalista.

Freitas (2018, p. 33) contribui com a crítica enfatizando que:

[...] Nele não há necessidade de que nos preocupamos com a organização em si das escolas, qualificação dos professores, condições de

funcionamento e outras. O mercado através da concorrência, vai moldando (e precificando) cada proposta feita pelas empresas educacionais e cuida das condições de qualificação e oferta.

Os ideólogos desse modelo, geralmente composto por um pequeno grupo de intelectuais, por vezes até com discursos progressistas, ao serem cooptados por grupos empresariais, passam a pensar e a defender a educação pela mesma lógica padronizada, com a ideia de currículo que prioriza a técnica e processos avaliativos (larga escala), cuja finalidade é de sempre pôr em xeque os sistemas educacionais ou apontar culpados pelo fracasso nas escolas públicas, em que ocorre a responsabilização docente pelo fracasso.

No mesmo entendimento, Laval (2019, p. 70) afirma que: “a escola existe para garantir uma espécie de acumulação primitiva do capital”. Neste sentido, e para ser coerente com a lógica da Nova Ordem Educacional Mundial e da cultura midiática, este espaço “não pode guiar-se por razões desinteressadas, se o que se exige na empresa não é mais uma especialização altamente específica, mas uma base de competências necessárias ao trabalhador polivalente e flexível”, que dependendo do interesse do mercado econômico mundial adapta-se a qualquer circunstância das mudanças promovidas, pelas ciências e pela tecnologia em função das forças produtivas.

É diante das questões elencadas, além de outras, que [...] “a instituição escolar nesse novo contexto, reproduz uma oferta que visa à satisfação de uma demanda de consumidores bem-informados” (LAVAL, 2019, p.39), a datar de um currículo que atenda aos interesses do modo de produção capitalista, prevalecendo, para tanto, uma pedagogia produtivista e concorrencial, baseada apenas na métrica das avaliações externas que são tidas como parâmetros para alcançar a qualidade.

Neste sentido, consideramos importante a crítica que se fazemos, juntando a outras construídas, como o modelo economicista empresarial inserido no contexto da educação. Este deixa de considerar os processos históricos, sociais, culturais e singulares que constituem cada homem e cada mulher, além de desconsiderar a educação como um direito público subjetivo em que todos têm direito em tê-la gratuita, pública e com qualidade cuja [...] “relação pedagógica se deve dar em um ambiente, onde o trabalho coletivo e a solidariedade sejam valorizados e colocados como ancoragem da aprendizagem” (FREITAS, 2004, p.161). Isto [...] “significa fazer da

escola um tempo de vida e não só de preparação para a vida. E, ainda, permitir que os estudantes construam a vida escolar” (idem, p.162), como protagonistas e não meros coadjuvantes de um roteiro já pensado.

### CAPÍTULO III

## AS RELAÇÕES E CONTRADIÇÕES DOS PRECEITOS PRIVADOS NA REDE DE ENSINO DE MANAUS

A introdução ao modelo gerencial, na rede de ensino de Manaus, adquire centralidade, desde 2013, quando o governo do prefeito Artur Virgílio Neto (2013-2020) iniciou as tratativas de empréstimo de US\$52.000.000,00 (cinquenta e dois milhões de dólares) com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), para financiar o Projeto de Expansão e Melhoria Educacional da Rede Pública Municipal de Manaus (PROEMEM). O empréstimo foi liberado somente em 2017, pelo Contrato de Empréstimo Nº 3397/OC-BR.

Em 2013, de acordo da SEMED/Manaus, as tratativas com o BID haviam sido iniciadas, viabilizando os arranjos na contratação de empresas privadas, para pôr em prática preceitos da gestão privada na rede pública de ensino de Manaus - modelo de gestão gerencial - com a contratação imposta no contrato acima referendado (Anexos IV e V, respetivamente), o Instituto Ayrton Sena e o Instituto Áquila passaram a atuar na rede, conforme citações abaixo:

Formalizado por meio de instrumento de cooperação assinado pelas partes, o IAS presta seus serviços gratuitamente a órgãos públicos. Seu trabalho é financiado com recursos próprios, de doadores (pessoa física ou jurídica) e/ou por meio de alianças com o setor privado. Serviços de gerenciamento de rede. As atividades educativas incluem diagnóstico e planejamento, treinamento de gestores e educadores, desenvolvimento de soluções pedagógicas e tecnológicas inovadoras articuladas com vistas a promover uma educação integral para o desenvolvimento de crianças e jovens nas suas múltiplas competências (Contrato de Empréstimo No. 3397/OC-BR – BR-L – 1392 - Anexo IV).

A Secretaria Municipal de Educação de Manaus contratou o Instituto Áquila para implantar o sistema GIDE em todas as escolas da rede municipal para um período de 16 meses, ao longo do período de 2014 e 2015, os serviços prestados por Áquila para a SEMED (Contrato de Empréstimo No. 3397/OC-BR – BR-L – 1392 - Anexo Opcional V).

Essas mudanças vão ao encontro dos interesses da economia global mundial, que prolifera a ideia de que as instituições públicas tornem-se ineficientes para acompanhar as [...] “demandas de modernização e flexibilidade exigidas pelo novo paradigma ideológico mundial do neoliberalismo” (OLIVEIRA, 2016, p.19), que pressionam o setor público a ressignificar seu papel diante do processo da reestruturação produtiva, passando a exigir mudanças nas relações de trabalho [...]

“impondo objetivos e conteúdo para alterar e influenciar, sobremaneira, o campo da educação e, conseqüentemente, a gestão educacional” (ibdem). Quando o Estado, legalmente, assume responsabilidades e obrigações, sob uma forte influência e interferência da iniciativa privada, com o interesse de determinar as diretrizes de um modelo padronizante de ensino, com caráter tecnicista, voltado para a produtividade e o empreendedorismo.

De acordo com Braverman (1987, p.236),

Esse processo é apenas um aspecto de uma equação mais complexa: à medida que a vida social e a familiar da comunidade é são enfraquecidas, novos ramos de produção surgem para preencher a lacuna resultante; e à medida que novos serviços e mercadorias proporcionam sucedâneos nas relações humanas sob forma de relação de mercado, a vida social e a familiar são ainda mais debilitados.

Esta visão evidencia estratégias para redefinições no campo educacional, em que a centralidade do processo de ensino volta-se para formar o trabalhador em um horizonte meramente tecnicista, cuja mão-de-obra, geralmente barata, suprirá as demandas do mercado produtivista.

No contexto de mudança e transformação, constatamos a competição como mérito, a avaliação por meio do critério de qualidade, o controle da qualidade, a articulação e subordinação da educação ao mercado de trabalho, o discurso descentralizador com intenção centralizadora e a culpabilização do Estado e da sociedade por serem os responsáveis pela crise educacional (OLIVEIRA, 2016).

Tais estratégias servem de fios condutores para alterações, não somente nas reformas das Políticas Educacionais, como também para alterar, no interior da escola, conceitos baseados sobre as premissas de eficiência, eficácia, meritocracia e competitividade. Os engendramentos nas relações são estabelecidas com as “parcerias” público-privadas, ensejando profundas mudanças na gestão e na organização escolar, de acordo com os modelos tipicamente gerencialistas em que, [...] “as parcerias público-privadas passam a ser uma alternativa muito viável e conveniente para prefeituras e estados, firmando-se a contratação de sistemas de ensino como a solução lógica para o modelo, insistentemente, apregoado” (HYPÓLITO, 2011, p.74), pois impõe à gestão pública e, conseqüentemente, aos trabalhadores e trabalhadoras, constante adaptabilidade às mutações do mercado de trabalho.

A hegemonia das Políticas Neoliberais e de redefinição do papel do Estado na condução de políticas sociais, entre elas as educacionais,

[...] submete populações inteiras a uma realidade determinada por lógicas semelhantes de exploração. Não apenas o sistema capitalista é mundial, mas no contexto dos países periféricos e dependentes, seus mecanismos de espoliação se tornam ainda mais evidentes. Ou seja, a universalidade das relações capitalistas se expressa de maneira desigual entre centro e periferia. Embora a identidade da classe trabalhadora contenha elementos comuns em ambos os polos, esses elementos também se manifestam de forma diferenciada entre a classe trabalhadora do centro e da periferia do capital. (SILVA e FERNANDES, 2021, p.112-113).

Essa lógica passa a ser incorporada pelos países dependentes financeiramente das grandes potências econômicas mundiais, cristalizando-se a ideia de que o Estado não deve assumir uma postura interventora no mercado. Isso leva a desprender menos gastos com as políticas sociais cujo [...] “ideário neoliberal compõe um constructo que reformula concepções não apenas no plano econômico, mas também, no plano individual e social” (OLIVEIRA, 2016, p.43).

Hill (2003) corrobora quando afirma que as Políticas Neoliberais no mundo todo resultam em uma perda de equidade, justiça econômica e social, de democracia e da responsabilidade democrática, assim como perda de pensamento crítico de uma cultura de desempenho, visto que,

[...] o processo de desregulação do mercado, de privatizações, e a crescente necessidade de articulação entre o setor público e o setor privado, sobretudo, quando da transferência para a esfera pública de práticas empresariais de um lado, e por outro, do ponto de vista político, o desenvolvimento democrático das práticas de participação social, de controle social (transparência pública) e inclusão social, trazem à baila a emergência de uma reforma administrativa do Estado, como resposta à burocracia tradicional, que contemple estratégias focadas na produtividade gerencial, no desempenho e na eficiência: uma “nova gestão pública” (OLIVEIRA, 2016, p.42 *apud* REZENDE, 2009).

No Brasil, a Nova Gestão Pública (NGP) tem os pressupostos alicerçados a datar da Reforma do Aparelho Administrativo do Estado Brasileiro de 1995, (tratado no capítulo I – item 1.3), quando suscita na NGP um modelo gerencial, contrário ao Estado regulador e ao formato burocrático tradicional, que na visão dos reformistas seria incompatível com os avanços proporcionados pela política neoliberal, uma vez que esta é sustentada por preceitos muito marcados da gestão empresarial como: flexibilidade, descentralização e autonomia das instituições.

Freitas destaca que a norma [...] “neoliberal, quando se estende muito além do campo econômico stricto sensu, é, acima de tudo, a racionalidade do capital transformada em lei social geral” (FREITAS, 2019, p.09), e seus tentáculos, atravessam o campo educacional.

Conforme Oliveira (2016, p. 19),

[...] seus princípios conduzem à introdução de medidas explícitas para mensurar o desempenho escolar do educando através de estratégias de controle do trabalho com ênfase nos resultados, de indicadores de desenvolvimento da aprendizagem e do trabalho escolar, de práticas concorrenciais entre as unidades escolares e os sistemas de ensino, da adoção de políticas de responsabilização e de sistemas de bonificações.

Novos discursos e novas práticas derivadas do setor privado ao setor público consolidaram-se, como:

O modelo gerencial tornou-se realidade no mundo desenvolvido quando, através da definição clara de objetivos para cada unidade da administração, da descentralização, da mudança de estruturas organizacionais e da adoção de valores e de comportamento modernos no interior do Estado, se revelou mais capaz de promover o aumento da qualidade e da eficiência dos serviços sociais oferecidos pelo setor público (BRASIL, 1995. p. 17).

Na esteira das redefinições da Reforma do Aparelho do Estado brasileiro, nas décadas de 1980 e 1990, o Estado incorpora os efeitos das políticas neoliberais ao [...] “enxugar a estrutura do Estado, pois reduz os investimentos sociais. Os processos de privatização e a retirada do Estado de setores, até então exclusivos, que passam a ser gerenciados por setores privados” (HYPÓLITO, 2011, p.61), visto que o discurso da política neoliberal se pauta pela ineficiência do Estado em administrar ou gerenciar a coisa pública.

Secchi (2009, p.365) provoca a crítica a esta visão dizendo que:

Políticos, funcionários de carreira e empreendedores políticos em geral tentam manipular a percepção coletiva a respeito das organizações públicas usando as reformas administrativas como argumento para isso. Não são raros os esforços de reforma da administração pública que avançam mais em autopromoção e retórica do que em fatos concretos.

O argumento do autor acima, por vezes, passa incólume à percepção da sociedade, hegemonizando-se, portanto, as ideias emanadas do pensamento das políticas neoliberais de culpar o Estado pela crise financeira. No Brasil esse discurso

ganha na década de 1990 um tom quase messiânico pelos reformistas, em que o plano de reforma do Estado brasileiro é

[...] apresentado como a “nova” e melhor ferramenta de enfrentamento para a chamada crise do Estado e para o desenvolvimento do país em uma economia globalizada. A urgência em reconstruir o Estado justifica-se pela ineficiência da tradicional burocracia rígida, centralizada e hierárquica, mais focada no controle dos processos da administração pública do que em seus resultados e, ainda, pela crise fiscal e pelo esgotamento do Estado intervencionista (OLIVEIRA, 2016, p.46).

Competências e habilidades tomam centralidades nos documentos oficiais sobre a educação, como por exemplo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em que o processo de ensino e de aprendizagem passa a ter novos (velhos) sentidos como forma de atender os interesses do mercado produtivista, em detrimento da produção de conhecimento. Pautado no desenvolvimento crítico do sujeito, negando assim, a perspectiva de que ele interrogue a própria condição de ser social, contrariando segundo Lucács (2015), a possibilidade de o ser social ser movido por determinação reais em sociedade, levado por tomadas de decisões conscientes, com finalidades determinadas e racionalmente compreendida e transformadora da natureza, sendo isto, fundante e determinante para a realização enquanto sujeito. O ser humano ao transformar a natureza transforma a si e as relações sociais se transformam. Nesse processo, a sociedade se transforma, o que não acontece com o mundo animal. Portanto, essa subordinação que o Modo de Produção Capitalista imprime a sociedade vai de encontro com a própria essência do ser humano, que se transforma e ao se transformar, transforma, também, o que está ao seu redor.

Lucács (2015, p.61-62), esclarece sobre a condição do ser enquanto ser social afirmando que:

[...] a “adaptação” do homem que trabalha não é interiormente estável e estática, como acontece nos demais seres vivos – os quais normalmente reagem sempre da mesma maneira quando o ambiente não muda –, e também não é guiada a partir de fora, como nos animais domésticos. O momento da criação autônoma não apenas modifica o próprio ambiente, nos aspectos materiais imediatos, mas também nos efeitos materiais retroativos sobre o ser humano; assim, por exemplo, o trabalho fez com que o mar, que era um limite para o movimento do ser humano, se tornasse um meio de contatos cada vez mais intensos.

Por mais que as forças produtivas da economia mundial tentem emplacar narrativas de dominação, há de se esperar que em algum momento haja rebelião sujeito à condição de subordinação, contra as forças de poder subjogadoras, uma vez que elas objetivam impedir o desenvolvimento criativo e crítico deste, negando-lhe a interação com a natureza. Essa interação permite produzir novas necessidades e gerar novos conhecimentos, novas técnicas, novas tecnologias, e possíveis enfrentamentos a todo e qualquer processo de exploração, visto que para a [...] “economia burguesa não interessa o homem enquanto homem, mas enquanto um conjunto de faculdades a serem trabalhadas para que o sistema econômico possa funcionar como um mecanismo” (FRIGOTTO, 2006, p.58) de perpetuação dos seus interesses econômicos.

Conforme Lucáks (2015, p.126),

[...] se quisermos apreender a reprodução do ser social de modo ontologicamente correto, devemos, por um lado, ter em conta que o fundamento irrevogável é o homem em sua constituição biológica, em sua reprodução biológica; por outro lado, devemos ter sempre em mente que a reprodução se dá num entorno, cuja base é a natureza, a qual, contudo, é modificada de modo crescente pelo trabalho, pela atividade humana; desse modo, também a sociedade, na qual o processo de reprodução do homem transcorre realmente, cada vez mais deixa de encontrar as condições de sua reprodução “prontas” na natureza, criando-as ela própria através da práxis social humana.

A visão de Lucáks (2015), leva-nos a entender que qualquer avanço na direção de compreender o processo de formação de sujeito crítico se faz necessário pela via de reconhecimento de que a educação não pode ser vista somente com o propósito de preparar sujeitos para o mercado de trabalho, mas para além desse fim, fazer das salas de aulas de nossas escolas espaços abertos para a vida e para a prática social.

Mobilizando as discussões na problematização com a gestão, Paro (2007, p.6) destaca que,

A ruptura do paradoxo em favor de uma concepção “empresarialista” acena para uma formação “técnica” específica, sobreposta, paralela ou em substituição à formação pedagógica, mas calcada nos princípios e métodos da empresa capitalista, com apelo “gerencial” e privilegiando as formas de controle do trabalho alheio em favor de um objetivo particular exterior aos grupos comandados. Por sua vez, a resolução do paradoxo pela afirmação do caráter democrático e emancipador da educação, com fins antagônicos ao mando e à submissão inerente à produção capitalista, labora na direção de uma formação de dirigentes escolares fundamentada no pedagógico e nas potencialidades da educação como práticas democráticas.

Na contramão do pensamento de Paro (2007), observamos no município de Manaus, no período em estudo, que as Políticas Educacionais a serem reordenadas atendem aos interesses das Políticas Neoliberais. Essa afirmação é possível de ser constatada, com os arranjos que a rede estabeleceu com as empresas privadas. Estas passaram a interferir nas dimensões da gestão e do currículo, como por exemplo, a contratação do Instituto Águila, que é uma empresa com fins lucrativos, responsável por introduzir na dimensão da escola a metodologia Gide, ao adotar práticas da gestão gerencial, com ferramentas e instrumentos para controlar e regular a gestão escolar, assegurando-se em narrativas de que a lógica da gestão privada é quem imprime o sentido de qualidade.

Nessa lógica, a ideia de [...] “que os problemas educacionais estão contidos em resultados numéricos para respaldar a métrica de índices mensuráveis como o IDEB, indicadores da qualidade educacional” (PEREIRA, 2020, p.103), percebido nos discursos da administração municipal.

A metodologia do Instituto Águila, a Gide, já está toda com a secretaria. Com início em 2014, o Instituto Águila ajudou na construção da Matriz de Competência para a formação dos professores, a partir de toda uma discussão com a equipe da DDPM e com o Comitê Gestor (representatividade dos gestores das DDZs) [...] a discussão gerou todo um processo de formação, com ementas, desenho da formação [...] momento em que a DDPM junto com a equipe do PROEMEM fez uma discussão com o Comitê Gestor [...] para a organização de uma Matriz de Competência que foi sendo aprimorada a partir da escuta de uma representatividade da equipe gestora (diretores) [...] a formação foi com base nessa Matriz de Competência (ENTREVISTA SUBSECRETÁRIA/SEMED, 2017).

O controle do Poder Público municipal, por meio da SEMED, toma junto a Organismos Financeiros Internacionais, vultuoso empréstimo financeiro para pôr em prática o Projeto de Expansão e Melhoria da educação da rede municipal de Manaus (PROEMEM), facilitando as parcerias com as empresas privadas que passaram a nortear e normatizar as Políticas Educacionais da rede, suprimindo formas democráticas de gestão, minando práticas participativas e coletivas nas tomadas de decisões sobre o processo organizacional da gestão escolar, já consagrados pela Constituição Federal de 1988 e ratificada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Esse discurso contraria a fala acima manifestada pelo subsecretário de Gestão Educacional da SEMED à época.

Corroborando as contradições, a pesquisa de campo captou o sentimento dos entrevistados quanto ao posicionamento da administração da Semed, quando afirma que a metodologia GIDE foi uma decisão negociada com seguimentos da representativos da educação municipal.

A pesquisa de campo, por meio do eixo problematizador nº 1 - A percepção dos profissionais da educação da rede de ensino de Manaus - sobre o modelo de gestão escolar da rede de ensino, cuja a implantação do modelo de Gestão Integrada Escolar (GIDE) conseguiu captar posicionamentos que foram de encontro a fala oficial da Semed, como se pode constar abaixo:

**Quadro 06:** Entrevista com os sujeitos

<b>2. DE ACORDO COM A SUA PERCEPÇÃO DESCREVA COMO SE DEU A IMPLANTAÇÃO DA GIDE NA ESCOLA A QUAL TRABALHA?</b>	
D-C	Do dia para a noite os gestores foram informados que haveria treinamento para gestores da Metodologia GIDE; Encontros para Elaboração de Planos com ações pedagógicas e ambientais; Apresentação de resultados e metas. Tudo muito obscuro sem sabermos do que se tratava.
D-D	Se deu com muitas demandas sem suporte técnico
P-C	inicialmente não foi compreendido pelos professores, qual era a necessidade de ser implantada e qual era o objetivo. Era vista apenas como uma ação de fiscalização e cobrança dentro das escolas. E até hoje tem quem enxergue assim e julga totalmente desnecessário.
P1-A	Se deu de forma desagradável, inconveniente e invasora
P2-A	De maneira lenta e gradual
P1-C	Começou com a implantação de uma empresa de fora, contratada por milhões para implementar um modelo de gestão que utilizava a metodologia PDCA, que em português significa: planejar, fazer, analisar e agir. Depois, no 2º mandato do ex-prefeito Arthur Neto, virou um departamento dentro da Semed, que passou a ser chamado de GIDE.
P1-D	Chegou da noite pro dia, sem aviso prévio. Não estávamos esperando esse novo modelo que, antes, era usado apenas em empresas. Achávamos até que GIDE significava GENTE INVESTIGANDO DOCUMENTOS ESCOLARES.
AG-D	Houve resistência por conta da equipe pedagógica
AP- A	Se deu de forma impositiva
AP-C	A equipe escolar foi avisada, que a partir daquele momento seriam levantadas e analisadas algumas ações da escola. Que passaria ter na escola a visita do assessor de gestão.
AP-D	A mesma foi implantada com algumas explicações sobre o método PDCA que ninguém entendeu muito bem, na época o que ficou claro era que a GIDE informava tudo o que a escola e toda a sua comunidade já sabia.

Nota: elaborado pelo autor

É praticamente unânime nas falas acima que a metodologia GIDE não contou com a participação de profissionais da educação, visto que houve uma imposição da rede municipal de ensino de Manaus, que ao contratar o Instituto Águila, transferiu para este a função de gerir o processo de organização da dimensão da gestão escolar em toda a rede municipal de Manaus.

Aranha e Oliveira (2021) argumentam que esse processo de parceria com o setor privado (lucrativo ou não lucrativo), permitiu uma nova lógica do mercado na organização educacional, que tendeu a ser fetichizado pelos produtos e pelos serviços negociados com a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) em Manaus. Destacam as autoras, que o processo desencadeador da Política Educacional do município de Manaus, cuja parceria com o setor privado foi normatizada, permitiu a institucionalização de interesses privados nas etapas da educação básica municipal, sendo o PROEMEM o marco fundante e catalizador do empréstimo feito junto ao BID para financiar tal projeto.

O custo total do Projeto foi de US\$ 104.000.000,00 (cento e quatro milhões de dólares), sendo US\$ 52.000.000,00 (cinquenta e dois milhões de dólares) financiados com recursos do capital ordinário do Banco e US\$ 52.000.000,00 (cinquenta e dois milhões de dólares) financiados com recursos de contrapartida local. A autorização para este financiamento foi devidamente chancelada pelo governo federal, mediante o Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, por intervenção da Comissão de Financiamento Externo, que atestou ao município de Manaus, a idoneidade financeira, com condições para honrar o pagamento do empréstimo. Isso outorgou que a rede municipal de ensino de Manaus iniciasse o processo de abertura para a entrada de parcerias com a iniciativa privada, a serem pagas com os recursos do PROEMEM.

Durante a pesquisa, na leitura feita do contrato do empréstimo financeiro entre a SEMED e o BID, encontramos evidências de condições prévias para o primeiro repasse de valores que consolidaram as ideias de gestão **gerencial**, como demonstra a cláusula 3.02 do contrato:

CLÁUSULA 3.02. Condições especiais prévias ao primeiro desembolso. O primeiro desembolso dos recursos do Empréstimo está condicionado a que se cumpram, de forma que o Banco considere satisfatória, além das condições prévias estipuladas no Artigo 4.01 das Normas Gerais, os seguintes requisitos: (i) Criação da Unidade Gerenciadora do Projeto (UGP) por lei municipal e a nomeação dos seus integrantes; (ii) Apresentação dos termos de referência para a implementação de um Sistema de Gestão de Projetos, que contemple, dentre as suas funcionalidades, o registro e a

geração dos relatórios requeridos pelo Banco; (iii) **Entrada em vigor do instrumento jurídico de cooperação técnica a ser firmado entre o Município de Manaus, por intermédio da SEMED, e o Instituto Ayrton Senna, nos termos previamente acordados com o Banco, estabelecendo as atribuições e competências de cada instituição no âmbito do Projeto;** e (iv) Apresentação do Regulamento Operacional do Projeto (ROP), nos termos previamente acordados com o Banco. (2017, p.4 – grifo nosso)

Foi possível detectar, também, na leituras do documento, que a relação estabelecida com o BID, facilitou a entrada de empresas privadas para gerir os processos pedagógicos e administrativos da rede de ensino de Manaus, como por exemplo o Instituto Ayrton Sena, que passou a interferir na dimensão do currículo das escolas, introduzindo uma metodologia customizada para trabalhar a correção de fluxo e a distorção da idade série, apresentados pelo diagnóstico do BID como um empecilho para o avanço da qualidade do ensino na rede. O Instituto Águila interferiu, na dimensão da gestão escolar, ao operacionalizar os quatro (04) componentes, estabelecidos no PROEMEM e pactuado com o BID, os quais trataremos na sequência deste capítulo.

Abriram-se, assim, os caminhos para a chegada de empresas privadas, que ao nosso ver, todas possuíam fins lucrativos, uma vez o lucro não se dá somente pela venda de produtos, mas ocorre quando se impõe ideologias, alinhadas aos interesses e os preceitos empresariais.

Segundo Hypólito (2011, p.72), [...] “os trabalhadores são chamados a se comportarem como co-participes de programas que nunca foram discutidos, mas impostos por contratos gerenciais e privatistas”, levando-os a uma subjetivação que conduz a comportamentos de aceitação ao modelo mercadológico e gerencial das políticas, tanto nos aspectos da gestão, do currículo como das práticas escolares, em um processo de subordinação de tarefas pré-concebidas pelas empresas.

A intensidade dessas práticas ocorreram, principalmente, no governo do prefeito Artur Virgílio Neto (2013-2020) que foi marcado por uma forte adesão com Fundações, Institutos e Organizações privadas, trazendo [...] “para a cidade de Manaus, em efeito cascata, uma série de empresas e institutos, dentre esses a Empresa Instituto Águila, que implementou a Gestão Integrada da Escola - GIDE na SEMED” (PEREIRA, 2020, p.93), anunciada para a rede de ensino de Manaus, conforme o Anexo Opcional V- Contrato entre SEMED e BID, como uma empresa de expertise e de lastro de atuação internacional e nacionalmente. Abrangência de

atuação da empresa Áquila desloca-se do comércio a indústria, de serviços a educação, conforme descrito abaixo.

O Instituto Áquila foi criado em 2011 por um grupo de 150 consultores do Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG), uma das mais destacadas firmas de consultoria brasileira. Com escritório no Brasil e na Suíça, a Áquila atua em diferentes setores – comércio, indústria, serviços e setor público – e hoje está presente em 14 países: Austrália, Bélgica, Brasil, Canadá, Finlândia e Suíça. Especificamente na área educacional, a Áquila possui um Núcleo especializado em educação, cuja principal solução é o Sistema GIDE (Gestão Integrada da Escola) uma ampla metodologia de gestão por resultados que já vem sendo aplicada pelo Instituto em mais de 5 mil escolas das redes públicas de ensino dos Estados do Rio de Janeiro, Pernambuco, Ceará, Minas Gerais, Bahia e Rio Grande do Sul (Contrato de Empréstimo No. 3397/OC-BR – BR-L – 1392 - Anexo Opcional V).

O campo educacional passa ~~então~~ ser alvo de cobiça da classe empresarial que define uma agenda para educação como forma de legitimar [...] “no interior das instituições educacionais os interesses do capital. Não é apenas a rentabilidade que está em jogo, mas a formação de consciências, nas quais a escola tem um papel central” (MENDES, 2021, p.92). Porém, é possível em um processo contrário promover [...] “um movimento de resistência contra esse desenvolvimento para um patamar superior, um combate ao amanhã em nome do hoje” (LUCÁKS, 2015, p.146), que resulte em reações contra ~~essa~~ força imperativa da lógica do capital, na qual a classe empresarial cria vias para aparelhar o sistema educacional, pautado por preceitos e normas da lei do mercado.

Neste sentido, é preciso que todos que defendam educação pública, gratuita, de qualidade, fiquem vigilantes aos recursos públicos aplicados neste setor por isso precisam estar alertas para os reais interesses e influências que as organizações exercem na educação, visto que:

[...] A reestruturação mundial dos sistemas de ensino e educacionais faz parte de uma ofensiva ideológica e política do capital neoliberal. A privatização dos serviços públicos, a capitalização e a reificação da humanidade e dos comandos globais das agências do capital internacional – apoiados pela desestabilização de governos que resistem e, por fim, pelas cavalarias armadas dos EUA, seus aliados e mandatários – resultaram na criação de mercados competitivos quase globais (se não universais) para os serviços públicos e aqueles voltados ao bem-estar social, tais como a educação. Estes mercados educacionais são marcados pela seleção, exclusão e são acompanhados por, e situam-se dentro de, um quadro de crescimento exponencial das desigualdades, quer no âmbito da nação, quer internacionalmente. (HILL, 2003, p. 25).

De 2014 a 2015, o Instituto Águila, oriundo do Sul do país, instalou-se na Semed/Manaus, com a função de treinar uma equipe de 100 funcionários da própria SEMED para disseminar em todas as unidades escolares da rede municipal o seu principal produto – a metodologia, denomina Gestão Integrada da Escola – desenvolvida pelo Instituto de Desenvolvimento Gerencial – INDG. Com experiência em consultoria, o integra aspectos estratégicos, políticos e gerenciais à área educacional, focando nos resultados no processo de ensino e de aprendizagem. Essa foi a promessa vendida para a rede municipal de ensino, mas que, na realidade, o que estava em jogo era o aumento do IDEB da rede entre as capitais, como forma de mostrar a melhoria da qualidade do ensino, tendo como base o crescimento desse índice. Isto será demonstrado no andamento do capítulo, com os itens que seguem.

### **3.1 A metodologia GIDE como imposição para a obtenção da qualidade. De qual qualidade?**

Todo o processo de mudança que ocorreu na rede de ensino de Manaus deu-se por decisões tecnocratas da rede, com a ausência de participação democrática e coletiva dos seguimentos de interesse como: professores, alunos e comunidade em geral, sindicato docente. As decisões de mudança na organização pedagógica entre 2013 a 2020, aconteceram em base as orientações e as determinações emanadas por consultores do BID, decorrentes de um diagnóstico encomendado pela SEMED ao banco, quando concluíram haver diversos problema, gravitando em torno da educação manauara, que causavam má qualidade ao ensino.

O diagnóstico levantado pelo BID serviu de referência a rede na promoção das transformações da organização pedagógica e administrativa. Diante a isso, a melhoria da educação em Manaus só poderia ocorrer com o emprego de [...] “métodos novos de ensino para uma aprendizagem ativa, maior atenção à formação dos professores e o uso eficaz dos sistemas de controle e avaliação para a tomada de decisões no campo educativo” (DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS, 2007, p.13), sendo, portanto, necessário o emprego de um modelo de gestão alinhado ao discurso da reestruturação produtiva mundial, que só seria possível com uma gestão gerencial.

Entre os vários problemas diagnosticados no relatório encomendado pela SEMED ao BID que justificariam o baixo desempenho da qualidade do ensino podemos destacar:

- 1) baixa taxa de cobertura na educação infantil com recursos pedagógicos insuficientes;
- 2) escolas sem estrutura adequada;
- 3) IDEB abaixo da média nacional por práticas pedagógicas ineficientes;
- 4) altas taxas de reprovação, abandono e distorção idade/ano-série;
- 5) docentes sem qualificação;
- 6) pequena cobertura na correção de fluxo e de correção de déficits de aprendizagem;
- 7) gestão da rede e das escolas conduzida por pessoas desqualificadas e ausência de ferramentas gerenciais e avaliativas.

Esses foram os principais pontos demarcados pelo BID à SEMED, sustentando a necessidade da criação do projeto e da tomada de empréstimo junto a esse organismo financeiro. A constatação feita pela consultoria/BID, por vezes óbvia, não poderia ser diferente do constatado pelos profissionais da educação da rede de Manaus, que, historicamente, lutam por melhores condições de trabalho, como também pela qualidade de ensino.

Entendemos que a consultoria por ter interesse em justificar as parcerias a serem estabelecidas com a SEMED/Manaus, jamais sinalizaria outro resultado que não fosse esse. Porém, entendemos, também, ser necessário que ao apontar as fragilidades da rede, que comprometia a qualidade do ensino, ser necessário relacioná-la com as desigualdades sociais geradas e fomentadas pela lógica do modo de produção capitalista; com o descaso que os governantes dispensam à educação e ao processo de mercantilização que toma conta do sistema, posto que ao [...] “olhar para a educação, a partir da concepção de sociedade baseada em um livre mercado, própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência” (FREITAS, 2018, p. 31). Portanto, o que foi apresentado no diagnóstico traz um refinado propósito de atribuir a crise da educação ao poder público, aos professores, aos alunos e a família a má qualidade do ensino.

Captamos na concordância com Hypólito que,

[...] a lógica neoliberal e gerencialista interpela os sujeitos, as escolas, os professores e as professoras, no sentido de uma subjetivação que conduz a comportamentos de aceitação e que são muito produtivos para um desempenho das políticas educativas, no sentido de atender ao modelo mercadológico e gerencial das políticas, tanto nos aspectos da gestão, do currículo e das práticas escolares (HYPOLITO, 2011, p.59).

Neste sentido, os modelos da gestão empresarial são exaltados e apresentados como tábua de salvação para resolver os problemas da educação local, com a promessa de melhorar a qualidade do ensino público municipal. Esse fenômeno acontece com muita força no período de 2013 a 2020, quando outorgou o pensar da gestão educacional municipal para empresas privadas, cabendo a rede, por meio de dos professores (as) o papel de cumprir as tarefas dirigidas pelas empresas privadas/ “parceiras” da rede. Aqui, ratificando o nosso objeto de estudo, que gira fundamentalmente, em analisar os efeitos dessas “parcerias” na rede.

No caso a Consultoria Águila, o olhar para a metodologia de Gestão Integrada da Escola (GIDE) passou a ser implantada em todas as unidades escolares públicas do município, com o interesse de aumentar o IDEB.

O processo adequava-se aos paradigmas mercantis de educação, visando melhorar de fato a qualidade do ensino [...] “ao apresentar-se como uma metodologia de gestão, inscrita na política de governo para a educação, cujo objetivo estaria relacionado com a elevação do município no ranking nacional, produzido pelas avaliações externas” (OLIVEIRA, 2016, p.198). Por certo, em 2013, chegaram a Manaus, os representantes da Consultoria, que vieram da sede no estado Minas Gerais, para implantar a metodologia GIDE. Não por acaso, a equipe era formada por profissionais multidisciplinares como administradores, advogados, economistas, menos especialistas da educação. A participação de pedagogos para compor a equipe veio da própria Semed, que se transformou em uma Coordenação Geral da GIDE, operando internamente na estrutura organizacional da rede, embora de não tenha sido oficializada, tinham plenos poderes para decidir na redefinição da organização pedagógica da rede, funcionando como “mentora intelectual” de todo o processo que passa a chegar nas escolas de forma customizados, para ser aplicado pelos atores da escola, principalmente na dimensão da gestão escolar.

De início a coordenação teve o papel de selecionar 100 profissionais da educação da rede, composta por pedagogos ou professores dos mais diversos componentes curriculares, por meio de um processo seletivo interno, a fim de serem treinados no método PDCA, do inglês significa Plan, Do, Check, Action (Planejar, Executar, Verificar, Ação/Agir).

Segundo Pereira (2020, p.61),

O ciclo PDCA tem seu alicerce nas estratégias de controle estatístico fundamentado na filosofia Kaizen (do japonês: melhoria, ou melhoramento

contínuo). A palavra Kaizen está ligada à Qualidade Total. A partir do Sistema Toyota de Produção, a filosofia Kaizen torna-se mundialmente conhecida. O PDCA trata-se de uma estratégia administrativa que explica bem o hibridismo dos elementos das empresas norte americana de controle, e japonesa de melhoria contínua. Amplamente utilizado por administradores o ciclo, ou método, que nasce no contexto industrial taylorista passa a ser aperfeiçoado no Japão para maior desempenho, controle e eficácia dos processos produtivos. Através da expansão capitalista o PDCA é empregado nas mais diversas áreas produtivas industriais ou não.

O método se apresenta como um modelo mental, materializado pela metodologia GIDE, com a utilização de ferramentas padronizadas para detectar as causas que foram diagnosticadas pelo BID a ponto de serem sanadas, passando a ser o principal mecanismo de atuação da consultoria Áquila.

A pós o treinamento, os 100 profissionais assumiram a função de Assessor (a) de Gestão, distribuídos (as) nas sete divisões distritais que compõem a estrutura da rede municipal de Manaus, conforme demonstrado no fluxograma 02 da página 38.

Matéria de reportagem publicada no portal da SEMED/Manaus em 07/04/2014, evidenciou o feito conforme citação abaixo:

A Secretaria Municipal de Educação (Semed) iniciou a quinta e última etapa do processo de seleção para assessores de gestão. Esses assessores têm a responsabilidade de auxiliar a escola na identificação dos pontos a serem melhorados tanto na gestão quanto no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Nesta etapa do processo de seleção, os candidatos primeiro passam por formação e no dia próximo dia 11 serão submetidos a uma prova. Os cem primeiros mais bem avaliados serão selecionados. Na formação, os candidatos conhecem a metodologia de trabalho a ser desenvolvida. O Instituto Áquila, parceiro nas ações de gestão da Semed, será o responsável pela avaliação dos candidatos. A seleção recebeu 1.076 inscritos. “Essa última etapa vai servir para apresentar aos assessores a metodologia de trabalho conhecida como ‘gestão integrada da escola avançada’. Nesses cinco dias de formação eles vão aprender conceitos e a dinâmica da metodologia. Nas escolas o papel do assessor será identificar os problemas e traçar um plano de ação para solucioná-los”, explicou Michelle Souza, Consultora do Instituto Áquila. Segundo o subsecretário de Administração e Finanças da Semed, Luís Fabian Barbosa, a meta é que o trabalho dos assessores de gestão coloque Manaus entre as dez primeiras capitais no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de 2015. “O foco do trabalho dos assessores será a busca pela qualidade da educação e auxiliar os gestores nas ações das escolas. Por isso será necessário dedicação máxima e tenho certeza que esses profissionais darão o melhor de si para isso”(SEMED/SEMCOM, 07/04/2014).

A Coordenação Geral da GIDE, sob o comando dos representantes do Instituto, instalou seu gabinete nas estruturas físicas da SEMED, designando para cada DDZ um (uma) Coordenador (a) da GIDE, com a função de comandar os (as) Assessores (as) de Gestão. Cada assessor (a) ficou com uma média de seis (06)

escolas para assessorar/controlar a adesão da metodologia GIDE, introduzir no seio da escola o método PDCA e fiscalizar se as escolas cumpriam à risca a metodologia.

Segundo Godoy e Murici (2009) – idealizadores da metodologia Gide - o caminho utilizado era para ajudar as Divisões Distritais, as escolas e a própria SEMED a alcançar as metas e resolver os problemas que restringiam os resultados, fazendo uso do monitoramento dos processos de gestão. Corrigindo dos pontos críticos observados, para a melhoria dos resultados, tendo como indicador o Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social (IFC/RS).

Constatamos que essa visão está diretamente ligada à melhoria do Índice de Desenvolvimento do Ensino Básico (IDEB), conforme entrevista divulgada pelo prefeito de Manaus, em um dos jornais escritos da capital de grande circulação e reproduzido pela Secretaria Municipal de Comunicação (SEMCOM) em 14/04/2014.

“Eu espero um grande salto e queremos ver Manaus passando para umas das dez cidades com melhor aprendizado no IDEB em 2016. Manaus não pode ficar como a 16ª cidade em aproveitamento escolar de base inicial e 24ª na base final, no contexto das cidades do Amazonas. É inaceitável que nós estejamos nesta colocação e esse quadro tem que mudar e por isso vamos trabalhar a gestão com absoluto critério em todos os segmentos voltados para a educação olhando prioritariamente para o aluno”.

O posicionamento manifestado pelo gestor municipal mostrou o indicativo de como a política educacional viria a ser desenhada na rede de ensino de Manaus, priorizando um modelo de gestão pautado em estratégias de controle do trabalho docente, com ênfase nos resultados; indicadores do desenvolvimento da aprendizagem e do trabalho escolar; de práticas concorrenciais entre as unidades escolares e os sistemas de ensino; da adoção de políticas de responsabilização; de sistemas de avaliação e de bonificações, evidenciado acima.

No início da implantação a metodologia na escola, houve sérias críticas de professores (as), de gestores (as), de pedagogos(as), ao modelo imposto, visto que passou a cobrar dos profissionais/trabalhadores, de forma excessiva, diversos documentos burocráticos como: relatórios, planilhas, fichas. Atribuições exerciam na e fora da escola, sem haver o cumprimento legal, por parte da rede, do Horário de Tempo de Planejamento (HTP). Tudo passa a ser padronizado no fazer da escola. A GIDE passa a interferir diretamente nas ações pedagógicas, que sob a figura do (a) Assessor (a) de Gestão, presente diariamente na escola, passa a ser olhos e ouvidos da Coordenação Geral da GIDE.

A tônica de todo o processo girou em torno do Planejar, Executar, Verificar, Ação/Agir mecanicamente, sem considerar as especificidades que permeavam e permeiam as escolas jurisdicionadas das sete divisões distritais. O processo cíclico e linear do método PDCA posto solucionar os problemas da rede e, conseqüentemente, alcançar a qualidade do ensino pela lente de um paradigma da gestão empresarial.

Segundo Vieira (2014, p. 24)

É uma ferramenta baseada na repetição, aplicada sucessivamente nos processos buscando a melhoria de forma continuada para garantir o alcance das metas necessárias à sobrevivência de uma organização. Pode ser utilizada em qualquer ramo de atividade, para alcançar um nível de gestão melhor a cada dia. Seu principal objetivo é tornar os processos da gestão de uma empresa mais ágeis, claros e objetivos.

A crítica constituída desta tese, recai justamente na afirmação de que a melhoria no IDEB não significou a melhoria da aprendizagem dos alunos e alunas da rede municipal de Manaus, posto que os dados analisados e, publicados pela própria Secretaria de Educação, via do Sigeam Web<sup>18</sup>, Dadilha<sup>19</sup>. A publicação dava conta de haver aprovação de quase 100%, porém, os Relatórios de Rendimento da ADE, que funciona como uma avaliação externa e que serve de preparatório para o SAEBE mostram que mais da metade dos alunos (as) não tem conseguido desempenho satisfatório de acerto nas questões da ADE (Língua Portuguesa e Matemática).

Entendemos que a venda de projeto para a Semed era uma nova forma de gerir a educação e solucionar os problemas. O método PDCA não é tão novo assim, remonta, segundo Oribe (2009, p.1), mesmo antes do engenheiro norte-americano Walter Andrew Shewhart, conhecido como o pai do controle estatístico de qualidade, ter apresentado para o mundo industrial o “ciclo de Shewhart”, a mais de 300 anos quando registros de fragmentos de método, pensado por grandes cientistas e filósofos da história da humanidade.

Desde o período conhecido como revolução científica, no século XVII, os pensadores europeus, como Copérnico, Kepler, Telésio e da Vinci, já se indagavam sobre a melhor maneira de desenvolver conhecimentos válidos e que substituíssem os questionáveis dogmas da Igreja Católica acerca do

---

<sup>18</sup> Sistema desenvolvido em ambiente de grande porte, centralizado pela PRODAM (mainframe), cujo o objetivo e a administração das escolas, e a integrado aos demais sistemas da área escolar da SEDUC e SEMED. Fonte: <http://www.educacao.am.gov.br/servicos/sigeam>.

<sup>19</sup> É uma empresa especializada na Prestação de Serviços de Outsourcing de Impressão e Soluções em TI. Trabalha no segmento de comunicação digital, gerenciamento de informações e softwares de integração. Fonte: <https://dadyilha.com.br/empresa/>

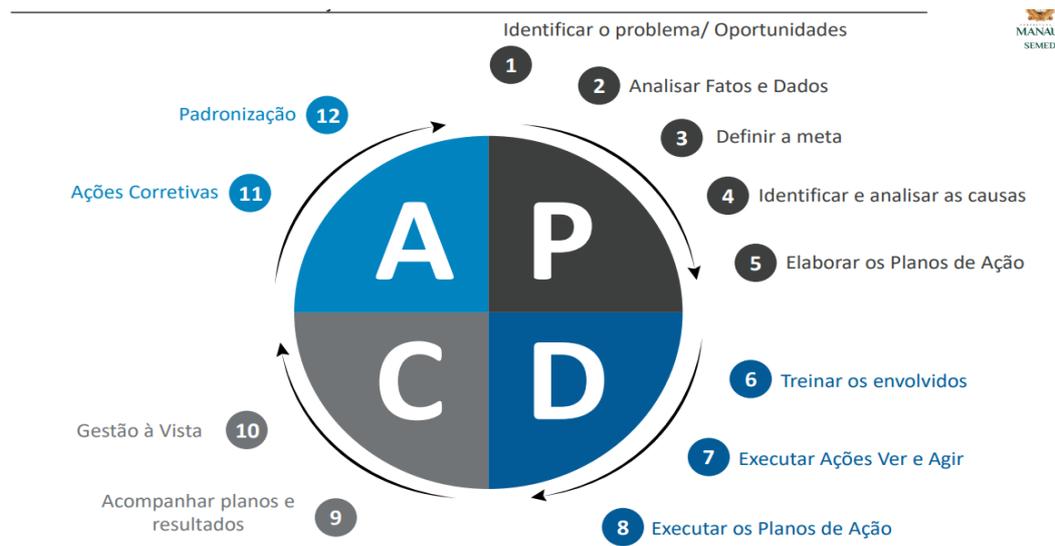
mundo físico, que eram baseados, sobretudo, na metafísica aristotélica. Nessa época Galileu Galilei estabeleceu a primeira sequência de passos para a geração de conhecimentos válidos, composta pela observação, análise, indução, verificação, generalização e confirmação (ORIBE, 2009, p. 2).

Desde a Revolução Científica do século XVII, o estilo pragmático de gerar conhecimentos passou a ser incorporado e implementado, principalmente, com a hegemonia do Modo de Produção Capitalista, fazendo acompanhar as transformações científicas e tecnológicas inerentes da dinamicidade histórica da sociedade. [...] “Além dos princípios da ciência, a grande inspiração para a criação do PDCA foi atribuída por Shewhart e Deming aos americanos Clarence Irving Lewis (1883-1964) e John Dewey (1859-1952), dois dos fundadores da escola filosófica do pragmatismo<sup>20</sup>” (ORIBE, 2009, p. 03).

A figura n.02 mostra todo o percurso que as escolas passaram desenvolver de forma padronizada. Independentemente das características de localização geográfica, do perfil socioeconômicos dos alunos, dos professores e demais profissionais da educação, além das condições intra e extraescolar para o seu funcionamento, a ordem foi seguir o método a fim de garantir maior controle e fiscalização no cumprimento das determinações, operado pela metodologia GIDE, com constante vigilância dos (as) Assessores (as) de Gestão no fazer do professor (a) em sala de aula e da própria gestão escolar.

---

<sup>20</sup> O pragmatismo constitui uma escola de filosofia estabelecida no final do século XIX, com origem no *Metaphysical Club*, um grupo de especulação filosófica liderado pelo lógico Charles Sanders Peirce, pelo psicólogo William James e pelo jurista Oliver Wendell Holmes, Jr., congregando em seguida acadêmicos importantes dos Estados Unidos. Segundo essa doutrina metafísica, o sentido de uma ideia corresponde ao conjunto dos seus desdobramentos práticos. Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Pragmatismo>.

**Figura 02:** Linearidade do Método PDCA

**Fonte:** Coordenação da GIDE/SEMED/Manaus

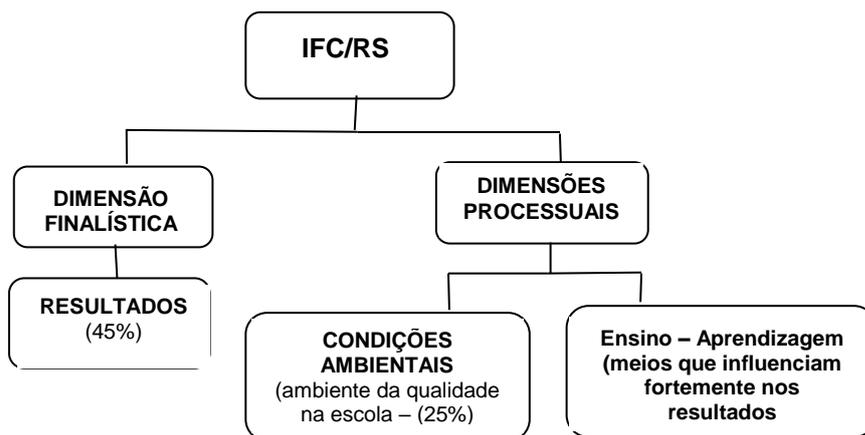
Conforme mostra a figura acima, o método é composto por 4 fases em que o (P) significa planejar, (D) corresponde a Fazer; (C) é igual a Verificar e (A) significa Agir. Cada fase tem as subfases que precisam ser linearmente cumpridas para a garantia das metas de aprovação, reprovação, abandono, cumprimento do currículo etc. As fases são traçadas para todas as escolas, com base na carta de metas, que os gestores recebem no início do ano letivo, como demonstra a figura 04, na página 133.

Neste sentido, a gestão da escola passa a ser redefinida, com imposição de práticas pedagógicas, advindas do mundo empresarial, criando um excesso de protocolos burocráticos, obstaculizando o trabalho docente e a livre capacidade crítica e criativa. O método PDCA e a metodologia GIDE são apresentadas as escolas como o caminho para organizar os meios/processos, com intuito de atingir os fins pedagógicos e, conseqüentemente, a qualidade da educação manauara.

Com fundamentos no método mental PDCA, a principal ferramenta da GIDE é o IFC/RS, visto que ela permite quantificar resultados, produzir planos de ação que, semanalmente, são acompanhados pelo Assessor de Gestão, tendo como base o Relatório de Implantação das Ações Planejadas (RIAP) para acompanhar, controlar e fiscalizar se o planejamento da escola está sendo cumprido e surtindo os efeitos esperados pela rede de ensino. “É preciso atacar as causas que levam as unidades escolares a não atingirem o grau de satisfação” é o mantra proliferado nas unidades escolares da rede por intermédio dos representantes da GIDE.

A GIDE tem como indicador o Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social- IFC/RS, cujo objetivo é determinar as dimensões do desempenho da escola no cumprimento de sua missão. O IFC/RS é composto por duas dimensões, conforme a figura abaixo:

**Figura 03:** Dimensões estruturantes do IFC/RS



**Fonte:** Godoy e Muruci/2009.

De acordo com a figura acima, a dimensão finalística corresponde aos resultados da atividade fim da educação, retratada pela GIDE como os índices de aprovação, reprovação e abandono, obtidos pelas unidades escolares, ao final de cada bimestre. Esta dimensão distancia-se da finalidade da educação que segundo a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (Lei.9394/96), pauta-se no desenvolvimento pleno do sujeito, na formação de cidadãos e no preparo para o mercado de trabalho. Com essa lógica, imprime-se a rede de ensino de Manaus um modelo de ensino, em que os resultados quantificáveis de aprovação e reprovação balizam a qualidade do ensino, sobrepondo-se ao real sentido da qualidade do ensino, que, segundo Gadotti (2013, p.4-5):

A qualidade política e econômica de um país depende da qualidade da sua educação. Isso não quer dizer que a economia deva determinar o que se passa na educação. Ao contrário. Como sustenta Fernando José de Almeida, “a educação não tem como finalidade servir à economia, e sim ser a indicadora dos caminhos da economia. Não deve ficar de costas para ela, mas não precisa ser sua escrava, nem ter pragmatismo tal que seus índices de eficácia sejam medidos pelas taxas de crescimento econômico”.

A aplicação de ferramentas de controle e vigilância é acompanhada pelos Assessores de Gestão com o objetivo de, em tempo real, sinalizar para a Secretaria de Educação sobre o cumprimento das metas, estabelecidas para aprovação, reprovação e abandono dos alunos (as), cujo resultados não impactem na composição do Ideb da rede. A dimensão finalística, ou seja, os resultados obtidos pelas unidades escolas correspondem a 45% no cômputo da GIDE para classificar se a escola está atingindo ou não as metas estabelecidas pela rede.

As dimensões processuais correspondem aos meios que devem ser trabalhados para que os resultados sejam alcançados. Essa dimensão está subdividida em: Condições Ambientais, referente ao ambiente da qualidade na escola, que na classificação das unidades escolares da rede tem peso de 25%, ou melhor, tem pouca relevância no favorecimento da aprendizagem se o prédio escolar tiver condições ou não de funcionalidade como: biblioteca, laboratórios, quadra poliesportiva, salas arejadas, refeitórios, banheiros, salas com mobiliário adequado ou, até mesmo, a localização geográfica dessa unidade. Ressaltando visto que, em Manaus, muitas escolas convivem em áreas de tráfico de drogas, imperando a “lei do traficante”.

A outra subdivisão das dimensões processuais, refere-se ao Ensino e Aprendizagem, meios que influenciam os resultados, correspondendo a 35% na configuração da GIDE para classificar, controlar e fiscalizar se as escolas cumprem as determinações impostas pela metodologia. Toda prática, desenvolvida nas unidades escolares da rede municipal de Manaus, possibilita inferir os meios para chegarmos aos resultados como: condição estrutural das escolas, lotação de professores de todos os componentes curriculares, condição socioeconômica dos alunos, precarização das condições de trabalho do professor. Estes são condicionantes com pouca relevância pela lente da GIDE, pois o que importa é atingir o estabelecido na Carta de Metas para se chegar aos resultados que fora pactuados pelo termo de compromisso dos gestores escolares com a Secretária de Educação.

O modelo apresentado abaixo é de uma escola da DDZ-Norte, que denominamos de Escola Municipal – A.

Figura 04: Carta de Metas

<b>SIGIAM: 675</b>			
<b>CÓDIGO INEP: 13028782</b>			
<b>UNIDADE DE ENSINO: ESCOLA MUNICIPAL - A</b>			
<b>DDZ: NORTE</b>			
<b>DAS METAS PACTUADAS:</b> As metas de melhoria da qualidade do ensino, pactuadas por meio deste Termo de Compromisso são:			
<b>ENSINO FUNDAMENTAL</b>			
As metas pactuadas a nível de Ensino Fundamental são:			
<b>I - METAS DO IDEB PARA OS ANOS INICIAIS E ANOS FINAIS, DESDOBRANDO EM SEUS COMPONENTES:</b>		<b>METAS 2019</b>	
		<b>ANOS INICIAIS</b>	<b>ANOS FINAIS</b>
IDEB		6,2	4,8
PROVA BRASIL (Língua Portuguesa)		218,18	265,15
PROVA BRASIL (Matemática)		231,52	245,29
NOTA PADRONIZADA (NP)		6,35	5,17
FLUXO ESCOLAR (IF)		0,9765	0,9277
<b>II - METAS DOS RESULTADOS INTERNOS PARA 2019 (TAXA DE APROVAÇÃO, REPROVAÇÃO E ABANDONO):</b>		<b>TAXAS DE RENDIMENTOS</b>	
		<b>APROVAÇÃO</b>	<b>REPROVAÇÃO</b>
		<b>ABANDONO</b>	
META GERAL ENSINO FUNDAMENTAL		95,06%	4,94%
META GERAL DOS ANOS INICIAIS		97,50%	2,50%
		1º/9	100,00%
		2º/9	100,00%
		3º/9	97,01%
		4º/9	91,78%
		5º/9	100,00%
META GERAL DOS ANOS FINAIS		92,33%	7,67%
		6º/9	90,91%
		7º/9	90,70%
		8º/9	90,16%
		9º/9	100,00%
<b>III - METAS DE ALFABETIZAÇÃO PARA O 1º E O 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL:</b>		<b>METAS 2019</b>	
% DE ALUNOS ALFABETIZADOS		1º ANO/9	55%
		2º ANO/9	86%
<b>IV - METAS DE % DE ACERTOS NA ADE (AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES):</b>		<b>METAS 2019</b>	
		<b>% DE ACERTOS</b>	
ADE GERAL DA ESCOLA		64%	
ADE DO 3º/9		69%	
ADE DO 5º/9		75%	
ADE DO 7º/9		54%	
ADE DO 9º/9		65%	

Fonte: Semed/Manaus - 2019

Analizamos que as metas de aprovação chegam a quase 100% em praticamente todos os anos do ensino fundamental, criando uma cultura de aprovação desenfreada, geradora de analfabetos funcionais, servindo de mão-de-obra barata para atender o mercado de trabalho. As metas são elevadas, visto que condicionam as escolas a retratar um alto nível de aprovação, sem, contudo, revelar de fato ter havido, no processo de aprendizagem, o entendimento dos conhecimentos científicos, objeto de estudo do ensino formal.

Gadotti (2013) quando destaca que a qualidade do ensino [...] não se mede só pela reprodução de conteúdo, mas pela criação de conhecimentos e está se conquista pela pesquisa, pela leitura, pela reflexão. Somos seres programados para aprender. Para estudar basta saber pensar (2013, p. 12-13).

Constatamos que o Instituto, assim como as demais empresas privadas que adentraram à rede, a partir do PROEMEM, apresentaram-se como um braço social de corporações empresariais, alinhadas com os interesses da economia global e que terminaram por desarticular o campo da educação, em um processo de subordinação às grandes corporações econômicas nacionais e internacionais, orquestradoras de modelos de uma educação pautados pela lógica da formação de homens e mulheres produtivistas. Quando [...] “toda a cadeia de produção de conhecimento tende a se transformar de acordo com os imperativos da valorização do capital” (LAVAL, 2019, p. 57) e legitimar a construção e a difusão de ideias que garantam a materialização das propostas de reformas pleiteadas pelo sutil jogo de poder da classe burguesa, que no dizer de Frigotto (2006, p.58) “tenta reduzir o homem a uma abstração genérica, indeterminada e a-histórica”, ou seja, desprovido de si mesmo enquanto totalidade.

Segundo Bernardi, Uczak e Rossi (2021), o setor privado mercantil adentra nas políticas educacionais brasileiras, demarcando sua posição de classe na construção de Políticas Públicas, ao ofertarem o serviço financiado com recursos públicos, mas flexibilizam a possibilidade de ser executada pelo setor privado mercantil.

A pesquisa deu-nos indicativos, iniciando como o estudo documental e de campo realizado e, da vivência do autor em quase 11 anos, atuando como pedagogo na rede de ensino. O discurso proferido pelo arranjo dos poderes locais, desde o endividamento financeiro da rede, transformou em retórica a expansão e a melhoria da qualidade do ensino, mais exitosa na concretização em atender aos interesses das empresas privadas, encontrando no PROEMEM, a “galinha de ovos de ouro” no rateio dos recursos disponíveis de UU\$.104.000.000.00 (Centos e quatro milhões de dólares).

Os custos de pressões emocionais e psicológicas também foram altos, pois desumaniza-se as relações interpessoais tão necessárias para a construção da qualidade social no ambiente escolar. Em uma escala hierárquica, as cobranças para se atingir as metas que são propostas e referendadas acima, tornam-se desgastantes e prejudicam o fazer prazeroso do professor (a) na escola e na sala de aula transforma em um fazer mecânico, apartado do conhecimento interrelacional, ético, estético. Gira na sala de aula para o preparo das avaliações, secundarizando-se a formação integral do sujeito, visto que a busca é pelos resultados nas avaliações em larga escala torna-se condição primeira.

Gagotti (2013), ao se referir a Paulo Freire argumenta que [...] “não há ensino-aprendizagem fora da “procura, da boniteza e da alegria”. A estética não está separada da ética. E elas se farão presentes quando houver prazer e sentido no conhecimento que construímos” (2013, p.8).

A qualidade da escola que aceitamos e defendemos precisa assumir o papel de articular a cultura que projetar a qualidade social, protagonizar um papel mais humano e agregador de pessoas, movimentos, organizações e instituições. [...] “É uma escola presente na cidade, no município, criando conhecimentos, relações sociais e humanas, sem abrir mão do conhecimento historicamente, produzido pela humanidade, uma escola científica e transformadora” (GADOTTI, 2013, p. 8).

Não negamos a necessidade de haver reestruturação das práticas pedagógicas para as melhorias dos indicadores, mas os resultados precisam servir para a construção de Políticas Educacionais impactadora da qualidade de ensino e a qualidade social de quem ensina e de quem aprende, na e fora da escola. Além disso, não se pode fragilizar o contexto histórico de lutas pela conquista de uma educação de qualidade, democrática, participativa, pública e gratuita em favor de uma qualidade que [...] “se define como a atividade de transmissão do estoque de conhecimentos e saberes que qualificam para a ação individual competitiva na esfera econômica, basicamente, no mercado de trabalho” (GENTILI, 1996, p.3). A inclusão de ferramentas pedagógicas do modelo de gestão empresarial coisifica o fazer da gestão e da prática docente, alheia ao contexto sócio-político-econômico.

As mudanças, implantadas como modelo de gestão escolar nas escolas da rede municipal de Manaus, a criação de mercados locais de educação, a aplicação de lógicas econômicas à pedagogia etc., são na realidade características de uma forma escolar nova, a escola neoliberal que, ao nosso ver, tem se constituído como responsável pela degradação mundial das condições de vida e trabalho, assim como pela deterioração das instituições educacionais públicas e científicas. O avanço de governos neoconservadores, como o que estamos vivendo atualmente no Brasil [...] “em contraposição ao pacifismo, a socialdemocracia e aos movimentos da nova contracultura de esquerda” (PIRES, 2021, p.46), presencia uma profunda crise da democracia representativa e um sistemático

[...] avanço das pautas conservadoras e o retrocesso social e, por consequência, da democratização da educação pública – está associada com um discurso político de que os “direitos sociais”, dentre eles a educação, passam a ser definidos como “serviços não exclusivos” do Estado, criando as condições materiais, sociais, políticas e jurídicas para a ampliação da ação do terceiro setor e da sociedade civil ativa defendida pela terceira via (ibidem, 2021, p. 48)

Combinados com os interesses econômicos, o modelo de gestão gerencial, toma centralidade nas políticas educacionais da rede de Ensino de Manaus, circunscrita pela lógica da administração empresarial, que segundo Laval (2019, p.29):

O novo modelo escolar e educacional que tende a se impor se baseia, em primeiro lugar, em uma sujeição mais direta da escola à razão econômica. Está ligado a um economicismo aparentemente simplista, cujo principal axioma é que as instituições em geral e a escola em particular só tem sentido com base no serviço que devem prestar às empresas e à economia. O “homem flexível” e o “trabalhador autônomo” são as referências do novo ideal pedagógico.

Neste cenário, a escola deve ter uma função utilitarista ao mercado. Para que isso ocorra, é necessário um modelo de gestão para atender aos interesses úteis do mercado econômico.

[...] A lógica é muito clara: se a escola é uma empresa que produz serviços, se depende de uma eficiência mensurável, se o seu custo deve ser controlado ou reduzido, a “organização educadora” deve ter a frente um organizador que seja capaz de dirigir uma “equipe” e se responsabilize pela produção de “valor agregado” pela “empresa”(idem. p. 252).

Nesse processo, a rede de ensino municipal passa a receber interferência na condução pedagógica das Fundações (Itaú e Bradesco), dos Institutos (Ayrton Senna) e empresas privadas como a Consultoria Áquila (esta tida como objeto desta pesquisa), ligada a grupos financeiros nacionais e internacionais que [...] “investem fortemente na educação, sob a lógica do mercado educacional” (ARANHA e OLIVEIRA, 2019, p. 5). A aproximação da rede de ensino municipal de Manaus com a iniciativa privada trouxe a consequente expansão da lógica mercantil na educação que está longe de ser um efeito isolado da rede de ensino, pois como destacamos anteriormente, faz parte de um Sistema Mundial de Educação que, estrategicamente, disponibiliza seus agentes financeiros para atender aos países com dependência econômica. Desse modo, aproveitam-se para estabelecer normas e padrões a serem seguidos por uma agenda Política Educacional que vai ao encontro dos interesses da

economia global. [...] “É dessa visão de mundo que advém as finalidades que ela atribui à educação” (FREITAS, 2018, p. 31), preparo para o mercado em detrimento do desenvolvimento pleno e a formação cidadã.

Para Beech (2009), o modelo universal de educação apresenta-se como um receituário a ser seguido, sendo acompanhada de condições como: descentralização/autonomia escolar; educação permanente; currículo centralizado com foco nas competências definidas pela lógica da comunicação, da criatividade, da flexibilidade, de aprender a aprender, do trabalho em equipe e das resoluções de problemas; dos sistemas centralizados de avaliação e a da profissionalização docente. [...] “Tudo acontece como se fosse suficiente estar na escola, sem importar para quê. A questão das finalidades da educação, insista-se, é deixada de lado” (FREITAS, 2004, p.149).

Para Silva (2018, p. 10 apud. FREITAS, 2011),

Na perspectiva da pedagogia neotecnicista, o controle - sobre diretores, professores e alunos - via avaliação de standards internacionais de desempenho, além da responsabilização técnicas de pagamento por meritocracia, combinadas com a privatização são elementos, que implementados, supostamente garantiriam qualidade na oferta da educação.

Na esteira do processo, as retóricas neoliberais buscam criar consensos e ajustes capazes de universalizar as políticas educacionais, baseadas por estratégias culpabilizatórias do fracasso da escola pública, não pela perspectiva da desigualdade social ou pela ausência do poder público. Este deveria garantir as escolas padrões razoáveis para atender as demandas pertinentes ao processo educativo ou as condições precárias do trabalho docente. Ao contrário, reforça discursos que descredibilizam o espaço público com alegações de falta de *expertise* no campo da gestão, pela não adoção do modelo gerencial, o que justifica a má qualidade da educação na esfera pública, como sinalizado pelos consultores do BID, encarregados de apontar as fragilidades da rede de ensino de Manaus

Segundo Pereira (2020, p. 76) esse discurso cria uma

[...] visão estreita de ensino, não se apercebendo-se da singularidade do trabalho escolar, tornando-o a qualquer outro trabalho, e no exemplo de Manaus, a mais elementar estratégia de produção capitalista adotada no PIM, caminha a escola na contramão dos objetivos de uma educação emancipadora, subordina-se em formar objetos treinados para a produção material em detrimento de contribuir para a formação de sujeitos históricos.

A crítica a este modelo, de certo não recai sobre os cuidados e zelo que todos deveriam ter com o processo educativo, atentos à aprendizagem, preocupação com os altos índices de reprovação e abandono, distorção idade série, educação de qualidade, que implica acesso e permanência de todos e todas nas escolas de forma inclusiva. E, ainda, recai no demagogismo do discurso, quando verificamos que as práticas materializadas na escola, vão na contramão desse propósito, ancorando a qualidade do ensino aos resultados das avaliações em larga escala, com a exclusão de parcela significativa da sociedade em vulnerabilidade socioeconômica.

É importante a contribuição de Mendes (2021.p.91) quando ela afirma que:

[...] Na área educacional, é preciso entender como operam essas organizações e qual tipo de influência pretendem exercer sobre o sistema educacional – já que todos os problemas enfrentados na educação brasileira, decorrentes das históricas escolhas políticas na área, tornam esse campo um terreno fértil para a ação de agentes externos e um espaço promissor para propor ações atreladas a interesses privados.

É importante ter clareza das reais intenções dos mecanismos que se apresentam ao sistema educacional com tons messiânicos para a resolução dos vários problemas que historicamente permeiam à escola pública.

### **3.2 A lógica da qualidade do ensino e a cultura da avaliação pela lente da metodologia da GIDE a partir do endividamento financeiro do poder público municipal de Manaus**

Na esteira das reformas educacionais da década de 1990, o discurso da qualidade do ensino passa a ser recorrente nas agendas governamentais e nos debates educacionais, de forma a exigir muita atenção para o real sentido que o termo intenciona, dependendo de qual qualidade estamos empregando ao ensino formal, será necessário questionar qual tipo de educação, de homem, e de mulher e de sociedade estamos pretendendo.

Referente a polissemia de sentidos para o que seja qualidade da educação, Gadotti (2013) suscita haver uma complexidade enorme para definirmos esse conceito. Precisamos considerar a dinamicidade do processo histórico do termo, que se altera no tempo e no espaço, vinculando-se às demandas e exigências sociais de um mundo que está em pleno processo de transformação, principalmente em decorrência da reestruturação produtiva em curso. Mesmo com essa complexidade,

fazemos alguns questionamentos que nos levam a assumir a posição sobre qual qualidade de ensino estamos falando e defendendo no campo da educação formal. Partindo desta indagação, questionamos sobre qual modelo de sociedade estamos inseridos ou que queremos, e qual é o tipo de sujeito que queremos formar. Isso é necessário para uma análise profunda de como as Políticas Educacionais têm se relacionado com os interesses da economia global, de forma que tenhamos um olhar real sobre qual tipo de educação e qual tipo de qualidade estamos falando. Será uma qualidade educativa em defesa da emancipação, como um direito de todos? Ou uma educação apenas como um investimento econômico, em que a qualidade é mensurada, fundamentada pelas notas nas avaliações em larga escala, para elevar a posição dos sistemas de ensino, e, servir de *marketing* a ser vendidos como referência de qualidade?

Esses dois polos diametralmente, opostos – educação defendida como emancipadora e como direito humano; e educação defendida pela lógica do mercado, em que a qualidade faz relação direta com os resultados que ela pode auferir ao Modo de Produção Capitalista vigente, que estão atualmente no centro dos debates educacionais e que, segundo Peroni (2021, p.19) devem ser entendidas

[...] como projetos societários em disputa, que ocorrem na correlação de força tanto no Estado quanto na sociedade civil com forças sociais que defendem projetos privados com interesses vinculados ao mercado ou ao neoconservadorismo, em uma perspectiva de classe, com profundas implicações para a construção de uma sociedade democrática.

Com relação ao primeiro polo, o qual defendemos, recorremos a Gadotti (2013) para afirmar que uma educação de qualidade precisa exercer uma prática social, presente em diferentes espaços e momentos de produção da vida social, de modo que todos possam ter direito a adquiri-la como forma de melhoria de vida, considerando que uma educação de qualidade não pode estar a dispor somente de uma pequena parcela da sociedade, principalmente, daquelas que podem pagar, transformando-se em um serviço, mas sim,

[...] está ligada diretamente ao bem viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar. A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. Não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela (ibidem, 2013, p.3)

Uma educação de qualidade, seja na esfera pública ou privada, assume a centralidade por meio de parametrizações métricas, vinculadas ao imediatismo ou ao modismo indiscriminado de avaliações, seja interna ou externa, negando fazê-la como uma prática incluyente, prestando muito mais a promover uma educação como privilégio do que uma educação como direito.

Dourado, Oliveira e Santos (2007) corroboram com o que seja qualidade do ensino, enfatizando que uma concepção de educação ou escola de qualidade precisam ser vivenciadas sob uma perspectiva inclusiva, ou seja, [...] “as pessoas e os grupos sociais têm o direito de serem iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a serem diferentes quando a igualdade os descaracteriza” (DOURADO, OLIVEIRA E SANTOS, 2007, p.10).

Cabe enfatizar que o direito a educação não se restringe somente a garantia de matrícula de crianças, Jovens e adultos na escola, é fundamental garantir as condições necessárias para a permanência de forma que [...] “o direito à educação não é o direito de se matricular na escola, mas o direito de aprender na escola” (GADOTTI, 2013, p. 8-9).

Dessa forma, o Estado tem que ser o garantidor desse direito, provendo e promovendo ao sujeito as condições intraescolares para permanência e o direito de aprendizagem.

No outro polo, temos a defesa de uma educação de qualidade com narrativas de democratização, descentralização, eficiência, eficácia, mas centrada a um modelo de ensino que atende os interesses da economia global mundial, em que coloca os indivíduos em um cenário de constante competição e individualismo, modificando, sobremaneira, as relações entre os sujeitos, com consequências danosas para o convívio em sociedade. Há defesas veemente deste modelo de qualidade de ensino, ancorado por critérios padronizados de testagem para gestores, professores, crianças e jovens que passam a fazer parte do cotidiano das escolas – é a cultura da avaliação, tanto no campo internacional, nacional e local [...] “transformando a escola em um mundo que gira em torno de testes padronizados, dia após dia e mês após mês” (FREITAS, 2018 p.114), com a finalidade de classificar as unidades escolares e os sistemas de ensino, junto a uma série de indicadores que os classificam em boas e ruins, fundamentado em uma performance quantitativa de notas e do quanto aprovam alunos (as) nas universidades.

Esse modelo de ensino tem se firmado nos mais diversos contextos da educação em que [...] “a diversidade cultural e histórica, ainda que admitida, não é reconhecida, uma vez que os processos de avaliação são conduzidos a começar da “cultura oficial” das bases nacionais curriculares” (ibidem, p.113), que tendem a homogeneizar a condução da política educacional, por desconsiderar a pluralidade cultural e as diferenças sociais, políticas e econômicas das diversas regiões. O problema é que, essas práticas, geram ganhadores e perdedores, o que consideramos inadequadas ao modelo de educação que defendemos.

A cultura indiscriminada da avaliação, no contexto educacional, em especial as avaliações em larga escala, acaba configurando-se mais como critérios objetivos em que a qualidade do ensino é mensurada, do que de um modelo de uma sociedade homogênea cujo,

[...] o conceito de sociedade e educação que o neoliberalismo toma como fundamento coloca os indivíduos em um cenário de “competição” entre eles – algo como uma seleção natural na qual as noções de solidariedade de democracia perdem cada vez mais sentido prático (FREITAS, 2018, p. 114).

Dentro do referido modelo, fatores extraescolares passam a ser levados em consideração, como por exemplo o perfil socioeconômico das famílias desses alunos. O acesso a bens materiais e culturais, é um dos fatores que passam a nortear a escola no processo de escolha de alunos/clientes, visto que estas condições jogam a favor da escola, no processo de aprendizagem dos alunos. Conseqüentemente, na possibilidade do alcance dos melhores resultados quantitativos, em detrimento do qualitativo, transforma a escola em espaço de exclusão para as pessoas que não possuem as condições acima elencadas. O perfil de aluno/cliente favorece a escola que passa a trabalhar o currículo indo ao encontro dos interesses do mercado. Isso, estabelece a marca/produto de “qualidade” na vitrine do mercado educacional, balizado pelo quantitativo de aprovação nos vestibulares e as colocações nos postos de emprego com melhor remuneração.

Segundo estudos realizados pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) realizado em 2021, a reprovação, o abandono escolar e a distorção idade-série impactam estudantes mais vulneráveis. Nestes termos, e, mediante por contextos diversos como o da Pandemia de Covid-19, o cenário de precarização da educação se agravou em escala exponencial, em razão da realidade que acentuou a

forma organizacional adotada pela secretaria de educação, no período de Lockdown.

A pandemia, provocada pela Covid-19, mudou as relações sociais entre trabalho e educação. A Semed/Manaus adotou o trabalho de ensino remoto, quando estudantes, professores, gestores e coordenadores educacionais tiveram que se adaptar à nova forma de trabalho. Esse novo modo de trabalhar fez uso integralmente das tecnologias como: rede de internet e seus instrumentos. É importante registrar que o acesso à tecnologia, no Brasil, está distante de ser democratizado, tal fato, justifica as razões das dificuldades por parte de estudantes e professores em manusear as ferramentas digitais.

Diante desse contexto, os estudos apontaram que:

[...] em 2019, 2,1 milhões de estudantes foram reprovados no Brasil, mais de 620 mil abandonaram a escola e mais de 6 milhões estavam em distorção idade-série. O perfil deles é bastante conhecido: concentram-se nas regiões Norte e Nordeste, são muitas vezes crianças e adolescentes negros e indígenas ou estudantes com deficiências. Com a pandemia da Covid-19, foi esse, também, o grupo de estudantes que enfrentou as maiores dificuldades para se manter aprendendo – agravando as desigualdades no País. Mais de 5,5 milhões de crianças e adolescentes não tiveram atividades escolares em 2020.

Os estudos evidenciaram um processo histórico de exclusão de uma parcela da sociedade brasileira, no que se refere ao acesso e a permanência a educação formal. Os usuários, principalmente, os das regiões Norte e Nordeste, onde a distribuição demográfica e econômica é bastante desigual, comparada com as demais regiões do Brasil, como o eixo sul-sudeste, por exemplo. A pandemia foi apenas um vetor a mais para descortinar a desigualdade social e econômica que assola o Brasil.

No campo educacional, essa desigualdade aparece pela reprovação, pelo abandono e pela distorção idade-série que constituem o tripé de problemas, levando ao fracasso escolar. Consequentemente, isso acaba sendo naturalizado e aceito, por parte significativa da sociedade, dos poderes constituídos e dos responsáveis pela oferta educacional, o que leva as populações mais pobres, negras e indígenas passarem a ter menos acesso à aprendizagem do que a população branca.

Assim como ocorre com a reprovação, o abandono escolar também incide mais sobre determinados grupos sociais ou sobre estudantes com características específicas. Crianças e adolescentes pardos (2,6%), pretos (2,9%) e indígenas (5,3%) apresentam taxas maiores de abandono, versus brancos (1,4%). Além disso, são mais meninos do que meninas e, proporcionalmente, mais aqueles com deficiências (UNICEF, 2021).

Sobre esses estudos, a UNICEF constou que:

Em outubro de 2020, 3,8% das crianças e dos adolescentes de 6 a 17 anos (1,38 milhão) não frequentavam mais a escola no Brasil – remota ou presencial. O dado é superior à média nacional de 2019, que foi de 2%, segundo a Pnad Contínua. Além disso, 11,2% dos estudantes que diziam estar frequentando a escola não haviam recebido nenhuma atividade escolar, e não estavam em férias (4,12 milhões). Assim, estima-se que mais de 5,5 milhões de crianças e adolescentes tiveram seu direito à educação negado em 2020 (UNICEF, 2021).

E, com a continuidade da pandemia, a desigualdade acentuou o fracasso escolar que, com o fechamento das escolas, agravou o processo de aprendizagem dos alunos, excluindo os mais vulneráveis, principalmente, os da escola pública, que sofrem outras violações de direitos dentro e fora da escola.

O Poder Público Municipal de Manaus, considerando a Portaria nº 188, de 03 de fevereiro de 2020, do Ministério da Saúde, declarou Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN), em decorrência da infecção humana pelo novo Coronavírus (Sars CoV 19). A resolução foi divulgada após a confirmação do primeiro caso de infecção e morte no Estado do Amazonas, ocorrido no dia 13 de março de 2020. Diante disso foi decretado o regime temporário de teletrabalho aos agentes públicos com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos no âmbito da Administração Pública Municipal, em princípio por 15 dias, o que atingiu a rede de ensino de Manaus (Decreto nº 4.779, de 16 de março de 2020).

Deste momento em diante, toda a rede passou a atuar no formato de teletrabalho, tendo que se adequar a uma realidade, que parcela significativa da sociedade manauara, não dispunha de condições financeiras para aquisição de dispositivos tecnológicos, a fim de lhes assegurar a interação de forma virtual com o novo formato de ensino.

Diante desse contexto e por falta de uma coordenação geral do Ministério da Educação por uma Política Nacional para conduzir a educação. Decorrente da realidade da crise sanitária mundial, Manaus e boa parte das redes de ensino tiveram que buscar alternativas tecnológicas para adequarem-se ao contexto o

formato do teletrabalho que passou a ser exigido pela rede, desde 16 de março de 2020, conforme portaria (decreto nº 4.779, de 16 de março de 2020).

O Estado do Amazonas, no primeiro semestre de 2020, tornou-se o epicentro da pandemia no Brasil, com destaque para a cidade de Manaus, quando a situação de contaminação e morte foi avassaladora e assustadora, visto que, em oito dias após o primeiro decreto, foi editado novo decreto (Decreto nº 4.789, 24 de março de 2020), ratificando o regime excepcional de teletrabalho aos agentes públicos no âmbito da Administração Pública Municipal atingindo todas as faixas etárias. A partir desta legislação, a organização pedagógica e a administrativa da rede de ensino de Manaus passaram a adotar o projeto “Aula em Casa” em parceria com o Centro de Mídias da Secretaria Estadual de Educação do Amazonas (SEDUC) além de outras plataformas digitais contratadas para esse fim.

O Centro de Mídias disponibilizou, à rede municipal, aulas produzidas que eram vinculadas para o interior do estado. Esse modelo norteou a condução do processo de ensino e de aprendizagem da rede. Neste, as aulas passaram a ser transmitidas por canais de televisão, todavia havia pouca acessibilidade a grande parte dos professores e de alunos da rede. Outras plataformas digitais como Facebook, WhatsApp, Google Meet, também, foram utilizadas. Todas elas, em um primeiro momento eram gratuitas para a rede, mas, ~~que~~ em pouco tempo, tornou-se limitadas o uso, visto que a lógica do capital é o lucro.

A rede de Manaus fez rearranjos pedagógicos com as “parcerias” para não paralisar o ensino. Porém, constatamos que os arranjos estavam desprovidos de planejamento, levando em consideração a realidade material e financeira dos professores e familiares de alunos que de forma impositiva, tiveram que aceitar esse novo formato de ensino e poucos puderam custear estruturas tecnológicas e os dispositivos de internet para estabelecer a interação com os alunos.

Além do custeio, muitos professores (as) e alunos (as) também não sabiam operar as ferramentas tecnológicas, que de forma instantânea, foram apresentadas para mediar o processo de ensino e de aprendizagem, ocasionando sérios problemas no fazer pedagógico virtual entre esses atores (as).

No caso da rede de ensino de Manaus, houve um quantitativo expressivo da população da rede que não conseguiu engajar-se nas aulas remotas, seja pela precariedade de condições financeiras para a aquisição dos dispositivos digitais necessários para o acompanhamento das “aulas remotas”, seja por não saberem

manipular as ferramentas tecnológicas, promovendo significativo prejuízo no entendimento dos conteúdos trabalhados, favorecendo, ainda, mais o processo de exclusão dos alunos da escola pública, alargando consideravelmente as diferenças entre as aprendizagens do currículo oficial, quando comparado com os das escolas das escolas privadas.

Segundo Freitas (2004, p.145),

A impotência do indivíduo com relação ao futuro é, ao mesmo tempo, a plena potência do capital para pensar seu futuro com total ausência de limites, com total flexibilidade e liberdade (liberdade aqui entendida como possibilidade de realização do valor). Para o cidadão comum, a luta pela sobrevivência diária retira-o do envolvimento e das preocupações com o outro, com as instituições, com os valores, com os princípios, com o coletivo. Dessa forma, enfraquece movimentos sociais, instâncias coletivas de luta, associações de interesses, partidos, enfim, fragmenta e mergulha o indivíduo em um profundo narcisismo

Mesmo sabedores de que não tínhamos uma estrutura tecnológica para abarcar o formato de ensino e atender de forma igualitária, os mais de 250 mil alunos (as) matriculados (as) na rede, não houve resistência, ao que fora determinado em nível de gabinete para a execução das atividades pedagógicas da educação formal, desconsideraram que parcela significativa dos alunos não dispunha de condições estruturais financeiras e materiais para incluir-se no novo processo de oferta do ensino.

Nesse momento, os empresários da educação que, sempre, estão na espreita de oportunidades para aumentar seus empreendimentos, aproveitam-se, também, dos desastres humanitários para lucrar, firmar suas “estacas de oportunismos” para aprofundarem-se nos processos educativos, com a lógica mercantil da venda de insumos digitais, como os “enlatados pedagógicos” para atender as redes de ensino no contexto de “trabalho remoto”, principalmente, nas escolas públicas. Canais de televisão foram contratados para retransmitir as videoaulas gravadas em estúdios, que no caso da rede de ensino de Manaus foi estabelecida parceria com a Secretaria Estadual de Educação do Amazonas (SEDUC). As propostas pedagógicas de aulas remotas para o seguimento dos anos finais do Ensino Fundamental desta, foram disponibilizadas à rede municipal, causando confusão no direcionamento pedagógico dos professores desta, além dos alunos (as) e familiares que tiveram de acompanhar todo o processo, evidenciando a falta de planejamento da gestão educacional.

Com relação aos anos iniciais, a SEMED se utilizou do parque tecnológico da SEDUC para gravar as aulas deste seguimento, porém partindo da própria proposta de ensino e de professores da rede municipal, não deixou de ser problemático, visto que os professores utilizaram grupos de *WhatsApp* para tutoriar as tele-aulas, secundarizando o fazer pedagógico.

Até os alunos da educação infantil, foram lançados no formato de tele-aula, sempre, com o discurso da garantia ao direito de aprendizagem, sem, contudo, considerar as especificidades e o perfil socioeconômico dos alunos das escolas públicas, especialmente da cidade de Manaus, quando uma parcela significativa é desprovida de bens materiais, desvirtuando o significado do fazer pedagógico que deve se [...] “dar em um ambiente, onde o trabalho coletivo e a solidariedade sejam valorizados e colocados como ancoragem da aprendizagem”. (FREITAS, 2004, p.161).

Normativas legais e memorandos passaram a ser constantemente publicados, institucionalizando um falso fazer pedagógico, agora, mais fragilizado com os tutoriais que passaram a nortear a prática do professor (a) no “trabalho remoto”.

A aprovação passou a ser automática, mesmo aos alunos (as) que não conseguiram acompanhar as aulas, seja por falta de condição econômica e, conseqüentemente tecnológica, seja por não sentirem atratividade com esse formato de ensino.

Este cenário revigorou um nicho que, sempre, foi pleiteado pela lógica mercantil da educação e que na rede de ensino de Manaus, vinha tomando, cada vez mais, espaço com “parcerias” de fundações, de institutos e de empresas privadas.

Por falta de uma Política Nacional e local de controle da pandemia, que atendesse a urgência da situação que ora se desenrolava, víamos o ensino e a aprendizagem envolvidos no sofrimento de milhares de famílias que estavam perdendo seus entes queridos, além de questões de desemprego, sequelas da doença e aumento da pobreza. Apesar das aflições passadas por milhares de famílias, houve um aumento de pressão das lideranças da rede de ensino de Manaus sobre professores (as), alunos (as) e familiares para que o formato de ensino se efetivasse, não importando as condições materiais, emocionais ou psicológicas existentes.

É importante ressaltar que a crítica não está na viabilidade das aulas remotas como forma de atender aos protocolos de saúde determinados pelos órgãos sanitários internacionais, nacionais e locais, com o trato a pandemia, mas sim na falta de sensibilidade dos gestores públicos com a realidade dos atores do processo, visto que não se levou em conta um planejamento educacional que considerasse a necessidade de auxílio financeiro, devido as condições sociais e econômicas, dos quase 19 mil servidores e mais 250 mil alunos.

Criticamos, também, na velada tortura psicológica, emocional e física que professores e alunos viveram para dar conta do novo cenário, que choraram as mortes e vivenciaram os sofrimentos dos doentes.

No estado do Amazonas, quando da Primeira onda do Covid, momento que assustou o mundo, devido ao índice elevadíssimo de mortes, a rede de Manaus, em momento algum, interrompeu o ano letivo. Pelo contrário, passou, cada vez mais, a cobrar que as escolas executassem o currículo prescrito e avaliassem os alunos. Estava muito mais envolvida com os aspectos quantitativos do que os qualitativos no processo de ensino e de aprendizagem.

### **3.2.1 A cultura indiscriminada da avaliação como forma de controle e monitoramento como condição para aquisição de empréstimo financeiro junto ao BID**

No município de Manaus, a lógica de avaliação em larga escala passou a ser uma exigência posta no acordo de financiamento entre BID/SEMED, para a efetivação do processo de empréstimo financeiro concretizado em 2017.

Em 2014, quando da elaboração do PROMEM, no documento que tratou do Regulamento Operativo, ficou estabelecido que:

[...] para melhorar a gestão tanto das escolas como da própria SEMED, vai ser implantado também o Sistema de Avaliação e Desempenho Escolar de Manaus, que visa identificar a eficiência das unidades de ensino, valendo-se para isto da avaliação do desempenho dos alunos e do desempenho e avaliação da gestão institucional. O objetivo deste sistema é criar uma cultura de avaliação para o estabelecimento de metas e compromissos de gestão educacional e identificar com mais nitidez as necessidades dos profissionais da educação no que se refere a sua formação continuada

As condições estabelecidas à rede de ensino de Manaus, não podiam ser analisadas e compreendidas se fossem dissociadas, segundo Azevedo (2008), de

um “sistema educativo mundial” hierarquizado pela busca de um modelo educativo universal, cujas configurações de [...] “sistemas escolares gerais, seletivos, normalizados, profissionalizados, controlados pelo Estado, hierarquizados em níveis, diplomas e certificados” (ibidem, p.31), naturalizam a educação como privilégio e não como direito.

Segundo Gentili e Frigotto (2002, p.74),

[...] No mercado, há ganhadores que são fortemente recompensados e perdedores que são correspondentemente castigados. A participação no consumo, longe de ser um direito, é uma vantagem que se obtém da mesma maneira que se adquire qualquer outro bem no mercado. O que mobiliza o mercado é a busca do lucro, é a paixão pela riqueza.

As mudanças operadas no Sistema Educativo de Manaus vão ao encontro dos interesses da economia mundial, quando observamos, por exemplo, o cumprimento da exigência feita pelo BID à Semed/Manaus, sobre a criação de um Sistema de Avaliação da própria rede.

O modelo de avaliação, pesando para rede, ao invés de atuar para diagnosticar as lacunas do fazer pedagógico do professor na mediação do conhecimento e na promoção de aprendizagem dos alunos, considerando as condições intra e extraescolar, ofertada pela SEMED, passou a operar no sentido de controlar e de monitorar o que estávamos ensinando, como estávamos ensinando e com qual finalidade se estávamos ensinando, como uma espécie de radar para culpar gestores, professores, alunos e família sobre a qualidade do ensino.

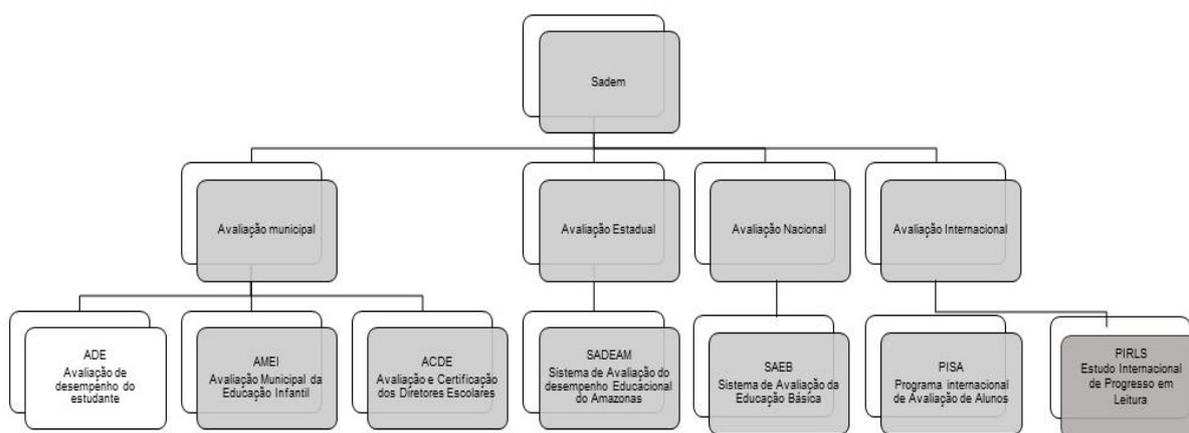
Além dessa intencionalidade, é constante a vigilância do processo do Sistema Educativo, caso necessário, repensar novas reconfigurações da educação para atender os interesses do MPC que segundo Hypolito (2011), servem para obter o controle efetivo da sala de aula que [...] “não é mais realizado com supervisoras cotidianamente fiscalizando o trabalho docente, mas é efetivado na escola com uma vigilância externa, via controle curricular e gerencial” (2011, p.73). Interferência direta de organismos financeiros históricos como o FMI, BM, BID que ao financiar a educação, obtém a prerrogativa também de desenhar o modelo de ensino pretendido mundialmente.

Baseada nas condicionalidades, foram estabelecidos pelo PROEMEM e exigido pelo BID para a efetivação do empréstimo financeiro, a Semed/Manaus a

criou, por meio do Decreto nº 3.113/2015, do Sistema de Avaliação de Desempenho Educacional de Manaus (SADEM) cujo objetivo é de gerenciar, monitorar e avaliar o Sistema Educativo de Manaus, a cargo do Departamento de Avaliação de Monitoramento (DAM), um setor para fazer parte da estrutura organizacional da SEMED, coma a função de coordenar, supervisionar e integrar todas as avaliações, em larga escala direcionadas à rede pública municipal de ensino de Manaus. E, assentada sob uma narrativa que a avaliação sob esse controle fornecerá subsídios de melhorias para a qualidade do ensino e para o planejamento de políticas para mitigar os problemas da rede em nível de aprendizagem, implantando na rede, a cultura da avaliação.

A imagem nº 08 demonstra a configuração do SADEM, que constitui como o indicador próprio da rede, principalmente, no Ensino Fundamental e na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, intercruzando com os indicadores em nível estadual, nacional e internacional e aderindo à cultura da avaliação, quando tudo se avalia para achar culpados e pouco se analisa de forma qualitativa para transformar as lacunas diagnosticadas no processo de ensino e de aprendizagem de alunos (as) da rede municipal.

**Imagem 08: Sistema de Avaliação de Desempenho Educacional de Manaus**



**Fonte:** Portal da Semed/Manaus -DAM-2022

Na estrutura do SADEM demonstrada acima, existem três indicadores que fazem parte da avaliação municipal que são:

1º) Avaliação do Desempenho do Estudante (ADE), que, desde 2014, passou a funcionar como um grande termômetro para rede, pois constituindo-se como uma avaliação em larga escala e exercendo o papel de monitoramento, mais também de pressão sobre as escolas, a partindo do desempenho dos alunos. Este indicador funciona como uma espécie de auditoria interna para a rede. Subjacentemente, está nas intenções verificarmos a fragilidade das escolas e dos alunos quanto ao preparo para a Prova Brasil, hoje chamada de SAEBE.

Neste sentido, a SEMED estabeleceu determinações para que as escolas criassem estratégias de preparo dos alunos mais aptos para fazer a avaliação nacional, posto que, os resultados obtidos impactam positivamente ou negativamente o IDEB das redes de ensino.

A ADE passa a ser para a rede municipal uma avaliação em larga escala, onde que, periodicamente, há uma grande mobilização para ser executada em praticamente todos os anos do ensino fundamental, como um preparatório para a avaliação em nível nacional. Passa-se a exigir das escolas, vestes de cursinhos preparatórios, tanto para a realização da ADE, posto que ela serve de indicador para a bonificação do 13º e 14º salários, como para a Prova Brasil (hoje Saebe), massificando a aplicação de conteúdos que são exigidos na matriz de referência da avaliação nacional, sem muita importância a produção do conhecimento científico, um dos objetos da educação formal que está garante a aprendizagem dos alunos (as). Com os dados do resultado da ADE, entra em cena a metodologia Gide, que por meio do Relatório de Análise de Desvio de Metas (RADM) e do Assessor de Gestão faz o ranqueamento das DDZ's e das unidades escolares, pondo-se à mostra quem não conseguiu alcançar as metas da ADE, (acertos e erros) e o desempenho das unidades escolares com relação ao rendimento de aprovação, reprovação e abandono.

As reuniões de RADM, conduzidas pela GIDE, funcionam como uma espécie de caça às bruxas para encontrar os responsáveis pelo não cumprimento das metas, em uma lógica em que impera a visão do quantificável.

Nas causas apontadas pela escola (professores e direção), são evidenciadas as ações que dependeriam diretamente da autonomia da Semed. Em promover uma boa execução do fazer pedagógico como: garantia legal do horário de trabalho

pedagógico (htp), na rede de Manaus. Hoje, somente os (as) professores (as) dos anos finais do Ensino Fundamental usufruem desse direito; mas têm dificuldades de trabalhar com níveis diferentes de aprendizagem de alunos em uma mesma sala; muitos formulários para serem preenchidos, falta de professor de educação física, quadro incompleto de professores.

Neste sentido Godotti (2013, p. 13) alerta afirmando que:

O professor não pode disponibilizar apenas o tempo de aula. Ele precisa ter tempo para se dedicar ao aluno, conviver com ele, acompanhá-lo e avaliá-lo permanentemente; o professor precisa integrar-se e participar atividade de um projeto de escola e de sociedade. Isso está sendo cada vez mais difícil em função dos critérios de rentabilidade introduzidos no processo educativo.

Com relação aos alunos, os professores sinalizaram haver muitos alunos com deficiência física e mental, sem apoio de mediadores, alunos com comprometimento nutricional. Tudo isso impacta no processo de ensino e de aprendizagem de alunos que moram longe de suas residências, causando a infreqüência deles.

Quanto à família, as principais causas que prejudicam o processo de ensino, de aprendizagem dos alunos e do desempenho da escola estão relacionadas, na visão dos professores e da direção, à falta de acompanhamento das famílias aos estudos dos seus filhos, vulnerabilidade social, financeira, psicológica e social.

**Imagem 09:** Rendimento Interno/Estudantes Alfabetizados/abandono Consolidação das Causas

ANOS INICIAIS		ANOS FINAIS		ANOS INICIAIS		ANOS FINAIS		ANOS INICIAIS		ANOS FINAIS	
1. Falta de HTP;		1. Quadro incompleto de professores;		1. Muitos estudantes deficientes com e sem laudo;		1. Alta rotatividade de estudantes no bimestre;		1. Pais analfabetos;		1. Falta de acompanhamento e incentivo.	
2. Dificuldade em trabalhar com diversos níveis de aprendizagem numa mesma turma;		2. Infreqüência de professores;		2. Alta rotatividade de estudantes no bimestre;		2. Estudantes infrequentes.		2. Famílias desestruturadas que interferem no comportamento dos estudantes;		2. Famílias desestruturadas que interferem no comportamento dos estudantes.	
3. Muitos formulários para o professor preencher (planejamento, super ensino, alfabetizados);				3. Infreqüência;		3. Estudantes com baixa autoestima, depressão e ansiedade;		3. Falta de acompanhamento;		3. Vulnerabilidade social, financeira, psicológica, emocional;	
4. Dificuldades em cumprir o CEM.				4. Indisciplina;		4. Defasagem de objetos do conhecimento e dos anos anteriores;		4. Famílias nômades;		4. Inversão de valores e responsabilidade;	
5. Falta de mediador para Estudante com deficiência / Autismo;	PROFESSOR			5. Desinteresse;	ESTUDANTES	5. Estudantes desmotivados;		5. Vulnerabilidade social, financeira, psicológica, emocional;	FAMÍLIA		
6. Licenças médicas;				6. Níveis diferentes de alfabetização e aprendizagem;		6. Indisciplina;		6. Família com dificuldade em aceitar fazer acompanhamento de estudantes com deficiência;			
7. Excessos de projetos e atividades;				7. Estudantes doentes mental e fisicamente;		7. Desinteresse;					
8. Dificuldade em alfabetizar estudantes estrangeiros;				8. Estudantes sobre a tutela de terceiros;		8. Estudantes não alfabetizados;					
9. Não diversificar as atividades;				9. Estudantes mal nutridos;		9. Estudantes estrangeiro;					
10. Não saber avaliar estudantes com deficiência;				10. Estudantes que moram longe da escola;		10. Estudantes com deficiência;					
11. Falta de professor de Educação física.											

Fonte: SEMED/GIDE

Analizamos que na geração deste relatório, em que é constituído na própria escola pelos professores (as) e direção escolar, comandado pelo Assessor de Gestão como representante da metodologia GIDE, não haver, na própria estrutura do referido documento, espaço para atribuir a Secretaria a reponsabilidade com o

fornecimento dos recursos necessários para o bom andamento de uma educação de qualidade.

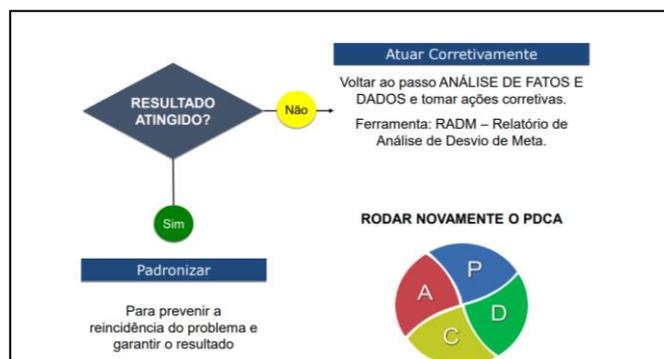
Reportamo-nos novamente a Gadotti (2013) quando professa que há uma repetição sem sentido na educação. Esse é o fundamento da atual crise de qualidade. É uma educação que é incapaz de ousar, de mudar, de se transformar e de sair de si mesma, de seu pedagogismo. Para ser inédita, a escola precisa ser transformadora e para ser transformadora, precisa começar por transformar-se a si mesma (GADOTTI, 2013, p. 13).

Todas as causas que são sinalizados no momento da construção do relatório são apresentados para as escolas, primeiramente, depois para as DDZ's e, em última instância, para a Secretaria de Educação que chancela uma escala de culpados, em caso de não cumprimento das metas estabelecidas pela rede.

Verificamos que geralmente as causas apontadas pela ferramenta têm um direcionamento voltado à gestão da unidade escolar, para o professor (a) ou para a família como os principais responsáveis pelo fracasso ou sucesso da escola.

A qualidade que é requerida pela SEMED tem como balizadores as metas de aprovação e, conseqüentemente, bons resultados no IDEB, pondo-se como coadjuvante, no papel das responsabilizações, de caçador dos culpados pelos resultados insatisfatórios nos índices de aprovação e o insucesso nas avaliações em larga escala. Quando se atinge o grau de satisfação, as "boas práticas" são transformadas em padrão e passam a ser replicadas para todas aquelas que não cumpriram as metas estabelecidas, a fim de serem corrigidas sem considerar outras variáveis que impactam diretamente no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos em um processo que faz girar o método do PDCA como demonstra a figura abaixo.

**Imagem 10:** Método PDCA: Ações corretivas



Fonte: Godoy e Muruci/2009.

Essa engrenagem que tem origem com o modelo de avaliação, criado pelo SADEM, tem deixado de desconsiderar o processo complexo e atencioso que a avaliação requer, desconsiderando a realidade dos alunos da rede municipal de Manaus que está dentro de um espectro de alunos em condições socioeconômico bastante vulnerável.

2º) A Avaliação Municipal de Educação Infantil (AMEI), essa primeira etapa do ensino básico vem sendo posta a processos avaliativos, mesmo que a LDBEM atual, não dê caráter de aprovação para este seguimento; e

3º) a Avaliação e Certificação de Diretores (OCDE), que ainda não se viu ser implantado na rede, visto que 100% desse cargo ocorrem por meio de indicação política.

Para Freitas (2018, p. 80), a cultura da avaliação padronizada, tomada como centralidade pela Política Educacional, principalmente, partindo das reformas educacionais de 1990, objetiva

[...] criar as condições para induzir a privatização da educação, estipulando metas que são difíceis de serem atendidas, nas condições atuais de funcionamento da educação pública e o magistério. [...] Nessas condições, mais escolas tendem a falhar, e conseqüentemente mais escolas se tornam candidatas à privatização por terceirização ou *vouchers*. Cria-se um “culto à nota mais alta” que tudo justifica: inclusive o fechamento das escolas e sua conversão em escola terceirizadas, iniciando o processo de constituição de um mercado educacional (FREITAS, 2018, p. 80)

Essa engenharia permite anular o que entendemos por uma boa educação para crianças, jovens e adultos, criando uma falsa identidade de que uma educação de qualidade, relacionada a elevação das notas, principalmente, de Língua

Portuguesa e Matemática que passaram a ser medidas em avaliações em larga escala, e impulsionadas pelas agências internacionais.

### **3.2.2 O endividamento financeiro da rede municipal de ensino de Manaus como justificativa para a expansão e melhoria da qualidade do ensino: Valeu a pena?**

Neste contexto, assumem papel preponderante na formatação e financiamento desse modelo de educação, históricos organismos multilaterais como: BM, FMI, BID, que passam a incentivar projetos educacionais, em países dependentes de capital financeiro internacional, como observamos que o,

[...] delineamento de políticas referentes à educação tem se tornado cada vez mais relevante, dado o financiamento de projetos e programas, produção de estudos e documentos orientadores de políticas na região. [...] participado ativamente do apoio técnico e da elaboração de projetos educativos para os países em desenvolvimento (DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS, 2007, p.12).

No caso do Brasil, as Políticas Educacionais passam a ser norteadas pelo viés da lógica da administração empresarial, alterando o paradigma da gestão democrática e participativa, que fora consagrada pela Constituição Federal de 1988 e ratificada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei.9.394/96). A primazia recai ao modelo de gestão gerencial, em que novos contornos são direcionados aos sistemas de ensino e as unidades escolares, sob o ideário neoliberal, fixado na narrativa do [...] “discurso estratégico de desvalorização da escola pública pela decorrente da falta de produtividade e eficiência, tanto nas práticas pedagógicas quanto na gestão administrativa” (OLIVEIRA, 2013, p.44), discurso absorvido no Brasil, e tomado como referência por muitos entes estaduais e municipais no delineamento das suas políticas educacionais.

Em Manaus este pensamento toma volume, desde 2013, quando o Poder Público Municipal criou a Lei. nº. 1921, dando existência ao Projeto de Expansão e Melhoria Educacional da Rede Pública Municipal de Manaus (PROEMEM), mas que foi revogada em 2017 pela Lei nº 2.230, e reestruturada com base nas observações técnicas feitas pelo BID, o que favoreceu a entrada de empresas privadas na condução da gestão da educação da rede de ensino de Manaus.

Neste sentido, a contratação da Consultoria Águila dá materialidade a um dos braços de privatização da rede de ensino de Manaus, principalmente na dimensão da gestão das unidades escolares, que passaram a ter a interferência de metodologias advindas da lógica empresarial, fragilizando, por conseguinte, a gestão democrática. Esse modelo de gestão empresarial ancora as metodologias para a escola, em ferramentas padronizadas que servem de controle e fiscalização nas práticas pedagógicas no campo da gestão, a contar de indicadores mensuráveis para a resolução dos problemas da rede, como fora tratado na seção anterior.

No caso da rede de ensino de Manaus, o modelo passa a ser efetivado com o PROEMEM, levando em conta a pactuação de empréstimo financeiro feito com o BID, como forma de justificar a expansão e melhoria das estruturas físicas e pedagógicas para a garantia da qualidade do ensino. Quatro grandes componentes foram definidos neste desenho, com a marca direta do BID (Quadro 05) que passaram a funcionar como a espinha dorsal do projeto, e, inter cruzaram-se para atender o objetivo principal deste, ancorado em torno de uma qualidade do ensino, que relacionou mais a melhoria dos índices de avaliações em larga escala em nível nacional e local, busca incessante para o aumento do ranqueamento no IDEB.

A afirmação feita alicerçada nas análises de documentos como: o Contrato de Empréstimo firmado com o BID em 2017 e os anexos, nos quais constam os quatro componentes com as grandes linhas de ação para a expansão e melhoria da educação da rede, sobretudo nas etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, que sinalizam a construção até 2021 de mais de 30 unidades escolares, que passariam a funcionar dentro das melhores condições estruturais para o bom funcionamento de uma unidade escolar, com ampliação de vagas, correção da distorção idade série; concurso públicos e etc. Análises da auditoria do Tribunal de Contas do Estado do Amazonas sobre a aplicação dos recursos do financiamento, Relatórios Operacionais do BID, Relatório de Monitoramento do Plano Municipal de Educação emitido em 2021, Relatório da Avaliação e Desempenho do Estudante - anos de 2019, 2020 e 2021, foram alguns documentos que serviram de material de pesquisa para esta tese, subsidiadores das inferências feitas.

No decorrer deste capítulo, desmontamos alguns dados oficiais que sinalizaram que o proposto em nível de construção de escolas, abertura de vagas para a demanda reprimida de alunos essencialmente os da educação infantil,

contratação de professores por concurso público para atender as necessidades da rede. Pelas análises dos documentos e pela própria vivência como servidor público da Semed/Manaus ficaram longe de serem cumpridas, apesar de recursos terem sido desembolsados pelo BID e pelos recursos próprios do Poder Público Municipal de Manaus para a execução do projeto.

O quadro abaixo identifica os quatro componentes estruturantes do PROEMEM e a projeção de ação para cada item.

**QUADRO 05:** Componentes e Objetivos do PROEMEM

<b>Componentes</b>	<b>Objetivos</b>
<b>I</b> <b>Expansão da cobertura da Educação Infantil e Ensino Fundamental</b>	Melhorar a infraestrutura da rede construindo no período de 2017 a 2021, sete (07) creches, onze (11) Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) e onze (11) Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EF), em substituição das piores escolas alugadas, além de aumentar a oferta na pré-escola em cerca de 5.500 vagas e a oferta de creches em aproximadamente 1.000 vagas.
<b>II</b> <b>Melhoria da qualidade da educação</b>	Melhorar o desempenho dos alunos da rede de EI e EF - Financiar um desenho de ensino que pudesse corrigir grande parcela de alunos com distorção da idade/série (Indicação do Instituto Ayrton Senna) - realização de concurso para a contratação de novos professores a serem treinados por meio do sistema de “ <i>coaching</i> ” e a implementação dos processos de avaliação destes.
<b>III</b> <b>Gestão, Monitoramento e avaliação</b>	Fortalecer a capacidade da SEMED para gerir a rede educacional, sendo necessário criar novas ferramentas de avaliação, certificação e seleção de gestores.
<b>IV</b> <b>Administração do Projeto</b>	Financiará o funcionamento da Unidade de Gerenciamento do Projeto (UGP); a aquisição de bens, a contratação de serviços de consultoria para apoio à gestão do Projeto

FONTE: Contrato de Empréstimo No. 3397/OC-BR

Dos 4 componentes demonstrados no quadro acima, verificamos praticamente que todos os componentes visavam elevar os patamares de qualidade da rede de ensino de Manaus, essencialmente os componentes I, II e III. A proposta em nível de ação prever a construção de novas escolas, melhorias das existentes, ampliação de vagas, realização de concursos, dinamicidade no processo de formação para a gestão escolar, sendo ações que justificariam a tomada de empréstimo financeiro junto ao BID, pois daria as condições de melhorias para a oferta de educação pública de qualidade a todos e a todas que dela necessitassem.

Toda essa narrativa foi muito bem construída e contemplada no projeto, com papéis muito bem definidos. Era um novo modelo de gestão para a rede de ensino de Manaus, no caso, o gerencial; cujas atribuições para os entes envolvidos nesta negociação de empréstimo financeiro do BID - denominado de Banco; o Município de Manaus - denominado de Mutuário, executor do projeto e das ações a serem implantadas e implementadas; e a República Federativa do Brasil - denominado de Fiador. Enfim, a redação dada ao contrato obedeceu a critérios legais e jurídicos, com definições claras de como o Banco repassaria os recursos financeiros ao mutuário, os juros a serem pagos, o órgão de controle fiscalizador da aplicação e execução das ações e dos custos, no caso o Tribunal de Contas do Estado do Amazonas, tudo muito bem especificado, conforme requer um contrato financeiro desta monta.

No caput do contrato assim ficou estabelecido:

CONTRATO celebrado no dia 14 de julho de 2017, entre a REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL (a seguir denominada "Fiador") e o BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO (a seguir denominado "Banco"). CONSIDERANDO: Que por meio do Contrato de Empréstimo No. 3397/OC-BR (a seguir denominado "Contrato de Empréstimo"), celebrado nesta mesma data em Brasília, DF, Brasil, entre o Banco e o Município de Manaus da República Federativa do Brasil (a seguir denominado "Mutuário"), o Banco concordou em outorgar ao Mutuário um Financiamento até a quantia de US\$ 52.000.000,00 (cinquenta e dois milhões de Dólares), a débito do Capital Ordinário do Banco, desde que o Fiador garanta solidariamente as obrigações financeiras do Mutuário estipuladas no referido Contrato de Empréstimo e que o referido Fiador contraia as obrigações adicionais que se especificam neste instrumento. Que o Fiador, pelo fato de haver o Banco assinado o Contrato de Empréstimo com o Mutuário, concordou em garantir o referido Empréstimo, de acordo com o estipulado neste instrumento, observadas as autorizações estipuladas na legislação brasileira pertinente (BRASIL, 2017).

No componente I (Quadro 05), denominado **Expansão da cobertura da Educação Infantil e Ensino Fundamental** foi previsto a construção de sete creches e 11 Centro Municipais de Educação Infantil (CMEI) que deveriam atender uma demanda reprimida de quase 73 mil vagas, por zonas, nos bairros mais populosos da cidade de Manaus, como descreve o quadro n.6, assim como a ampliação de 6.500 vagas, somente na educação infantil, quantidade que por si só já seria inexpressiva diante da demanda reprimida para essa etapa da educação.

**Quadro 06:** Demanda reprimida na oferta de educação infantil na rede pública de Manaus

<b>Nº</b>	<b>BAIRRO</b>	<b>DEMANDA</b>
01	Jorge Teixeira	12.099
02	Cidade Nova	10.066
03	Novo Aleixo	8.814
04	Cidade de Deus	7.328
05	Compensa	6.318
06	Gilberto Mestrinho	6.247
07	São José	6.165
08	Nova Cidade	5.942
09	Colônia Terra Nova	5.062
10	Nova Cidade	4.927
<b>TOTAL:</b>		<b>72,968</b>

Fonte: 4º Relatório de Monitoramento do PME-2021

Segundo informações contidas do 4º Relatório de Monitoramento do PME-2021, foram construídos somente cinco Centros Integrados Municipal de Educação (CIME), sendo dois na Zona Norte e três na Zona Leste II, todos contendo salas para pré-escola e anos iniciais do Ensino Fundamental. Embora tenha ampliado em 2.500 vagas para educação infantil, ficou aquém das vagas descritas no Componente I, e longe de atender a demanda reprimida para essa etapa do Ensino Básico, como demonstra o quadro.

Consta no 4º Relatório de Monitoramento do Plano Municipal de Educação do ano de 2021 (Quadro n. 7) que apenas cinco (05) CIMES construídos com os recursos financeiros do PROMEM. A ampliação foi de 2.500, mas considerando que estes Centros eles são prédios com oferta mista do Ensino Básico, pré-escola e anos iniciais do Ensino Fundamental, há uma defasagem somente do que fora previsto de 4.000 mil vagas.

**QUADRO 07:** CIMES construídos com recursos do PROEMEM

<b>PROJETO DE EXPANSÃO E MELHORIA EDUCACIONAL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE MANAUS</b>				
<b>CENTRO INTEGRADO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (CIME)</b>				
<b>UNIDADE DE ENSINO</b>	<b>ENDEREÇO</b>	<b>ZONA</b>	<b>BLOCO DE EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	
			<b>Nº.Salas</b>	<b>Nº.Vagas</b>
CIME Dra. Viviane Estrela Marques Rodella	Av. Comendador José Cruz S/N – lago Azul – Total Ville	Norte	10	500
CIME Senador Artur Virgílio do Carmo Ribeiro Filho	Rua dos Açaizeiros – Antiga Rua Perimetral – Gilberto Mestrinho	Leste II	10	500
CIME Prof.Dr. José Aldemir de Oliveira	Rua Prímula S/N – Distrito Industrial II – Ramal do Asa	Leste II	10	500
CIME Josefina Rosa de Mattos Pereira Castro	Rua São Paulo S/N – Jorge Teixeira	Leste II	10	500
CIME Lúcia Melo Ferreira Almeida	Rua H1 – Qd.H1, C/Av – Coletora Novo Aleixo	Norte	10	500
<b>TOTAL</b>			<b>50</b>	<b>2.500</b>

FONTE: 4º Relatório de Monitoramento do PME-2021-SEMED/SSAF/DEPLAN-2021

Os custos do projeto foram expressivos como demonstra o quadro nº 8, os quais deveriam ter sido aplicados em um período de 5 anos (2017 a 2021), no atendimento dos quatro componentes que nortearam o projeto.

**QUADRO 08:** Custo e Financiamento por componente em UU\$

<b>COMPONENTE</b>	<b>BID/SS\$</b>	<b>LOCAL</b>	<b>TOTAL</b>	<b>%</b>
<b>I - Expansão da Cobertura e Melhoria da Infraestrutura da Educação Básica</b>	<b>41.000.000</b>	<b>22.380.000</b>	<b>63.380.000</b>	<b>60.94</b>
<b>II - Aperfeiçoamento da Qualidade da Educação Básica</b>	<b>6.390.000</b>	<b>19.870.000</b>	<b>26.260.000</b>	<b>25.25</b>
<b>III - Gestão, Monitoramento e Avaliação</b>	<b>2.770.000</b>	<b>5.260.000</b>	<b>8.030.000</b>	<b>7.62</b>
<b>IV - Administração do Projeto</b>	<b>1.840.000</b>	<b>4.490.000</b>	<b>6.330.000</b>	<b>6,09</b>
<b>TOTAL</b>	<b>52.000.000</b>	<b>52.000.000</b>	<b>104.000.00</b>	<b>100</b>

Fonte: Contrato de Empréstimo No. 3397/OC-BR – Anexo Único.

Com o empréstimo, a narrativa oficial da Semed foi de uma revolução na infraestrutura com impactos na qualidade do ensino, e, conseqüentemente, o crescimento nos resultados do IDEB, significando por esta narrativa, equivocadamente, como sinônimo de qualidade de ensino.

No caso da rede de ensino de Manaus, houve um investimento muito forte para esse propósito, fazendo com que o Poder Público Municipal buscasse recursos

financeiros estrangeiros, sempre com a narrativa da melhoria da qualidade do ensino.

O componente III do PROEMEM (Quadro n. 5, na página 154), contemplou, como condicionalidade para a firmação do contrato com o BID, a criação de um sistema próprio de Avaliação para monitorar todo o processo de ensino da rede. A criação do SADEM contemplou três tipos de avaliação: Avaliação do Desempenho do Estudante (ADE); Avaliação Municipal da Educação Infantil (AMEI) e Avaliação e Certificação dos Diretores (ACDE) – (Imagem 10, p.147), destas, somente está em prática a ADE, voltada para os alunos do Ensino Fundamental. O custo somente para este componente em moedas norte-americana foi de oito milhões e trinta mil dólares (UU\$-8.030.000), correspondendo a 7.62% do projeto (Quadro nº8).

De fato, houve um crescimento do IDEB dos anos iniciais e finais, mas dentro de uma curva que mesmo antes do PROEMEM, já vinha em uma ascendência, tanto nos níveis nacional e estadual. Comparado com outros municípios do próprio estado do Amazonas, entendemos que não tenha sofrido impacto tão expressivo como prometera a empresa contratada para atender a este fim.

Quadro 09: IDEB – Resultados e metas

IDEB E METAS PROJETADAS (4º E 5º ANO DO E. F)							
AMAZ.	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
IDEB	3.9	4.5	4.8	5.1	5.5	5.8	5.9
METAS INEP	3.3	3.7	4.1	4.4	4.7	5.0	5.2
IDEB E METAS PROJETADAS (4º E 5º ANO DO E. F)							
MANAUS	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
IDEB	3.5	3.5 ↓	4.1 ↓	4.6	5.4	5.8	5.9
METAS INEP	3.6	3.9	4.3	4.6	4.9	5.2	5.5
IDEB E METAS PROJETADAS (6º E 9º ANO DO E. F)							
MANAUS	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
IDEB	2.8	2.9	3.1	3.4	4.3	4.7	4.9
METAS	2.6	2.8	3.0	3.4	3.8	4.1	4.3
IDEB E METAS PROJETADAS (6º E 9º ANO DO E. F)							
AMAZ.	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
IDEB	3.3	3.6	3.9	3.9	4.4	4.6	4.6
METAS	2.7	2.8	3.1	3.5	3.9	4.1	4.4

Nota: Elaborado pelo autor (2022)

Quando observamos o quadro acima<sup>21</sup>, constatamos que mesmo antes da contratação da Consultoria Águila para atuar como mentora da gestão escolar na rede de ensino de Manaus, o IDEB de 2009 e 2011 sinalizava um processo de ascendência, não somente na capital, mas em todo o estado do Amazonas. Esse processo continua a se afirmar, conforme indica no quadro acima, sobre a série histórica da evolução desse indicador. Portanto, é possível afirmar que o crescimento quantitativo do IDEB da rede de ensino de Manaus, independentemente da presença da consultoria Águila e da implantação da metodologia GIDE mostrava-se crescente. O crescimento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental foi 0,5 pontos na média, tomando como parâmetro do ano de 2011 a 2013, enquanto os Anos Finais o crescimento foi de 0,3 pontos na média.

<sup>21</sup> As cores marcadas em azul referem-se ao IDEB que atingiu a meta

É inegável a expressividade dos valores à educação do município de Manaus, por isso entendemos que deveriam ter repercutido de forma significativa na melhoria da qualidade do ensino local, visto o volume de recursos que foram disponibilizados para a efetivação do PROEMEM.

O discurso serviu mais como retórica, posto que os documentos analisados deram a pesquisa, indicativos da falta de integralidade do que fora pactuado no contrato de financiamento, mesmo havendo a efetivação do desembolso do recurso contrato junto ao BIB. O que se presenciou na rede de ensino de Manaus com o empréstimo foi a abertura de um nicho de grande cobiça para que os grandes empresários disputassem os recursos financeiros para [...] “expandir a mercadorização em todos os setores” (HYPÓLITO, 2011, p.62-63), seja em forma de aluguel ou construção de novas escolas; venda de pacote pedagógicos customizados, atraindo empresas e institutos privados como o IAS, Fundação Itaú Social, Fundação Bradesco, Super Ensino, Global e etc.; consultorias para atender a dimensão da gestão como o Instituto Águila e etc., contemplados nos componentes I, II, e III com destinação de recursos financeiros bastante cobiçados.

[...] Mas esta expansão não se refere apenas à transformação de serviços em mercadorias, mas se refere também às formas de administração e de mercantilização dos serviços. Isso significa que passa a ser importante transferir serviços para o setor privado, indiretamente – como o aumento da oferta de matrículas escolares por instituições privadas (ensino superior) –, assim como, de forma mais direta, pela terceirização de serviços complementares – limpeza, setores administrativos – e de serviços cruciais, como aquisição de materiais e métodos de ensino, e até mesmo ofertas mistas (público/privadas), como se pode ver em alguns casos da Educação a Distância (ibidem).

Apresentamos a seguir alguns quadros adaptados dos documentos de auditoria do Tribunal de Contas do Estado do Amazonas – Secretaria Geral de Controle externo, pesquisados no sítio do BID, referente ao Contrato de Empréstimo nº 3397/OC-BR que indicam os valores desembolsados pelo BID e pela SEMED nos anos de 2019 e 2020 para a execução do PROEMEM.

Mesmo não sendo o financiamento educacional, objeto desta pesquisa, julgamos ser necessário analisar o processo de investimento financeiro na educação municipal para compreender a incidência das empresas privadas no abocanhamento desses recursos.

Os quadros abaixo referem-se ao orçamento do Projeto, a movimentação financeira no ano de 2019 e o orçamento que ainda falta realizar dos componentes I, II, III e IV, do ano de 2020.

Segundo a auditoria do TCE-AM, realizada para o exercício de 2020 sobre o demonstrativo dos valores já executados pela Semed/Manaus, deixa claro que o objetivo é de:

[...] obter segurança razoável de que as demonstrações financeiras, tomadas em conjunto, estão livres de distorção relevante, independentemente se causada por fraude ou erro, e emitir relatório de auditoria contendo nossa opinião. Segurança razoável é um alto nível de segurança, mas não uma garantia de que a auditoria realizada de acordo com as normas internacionais de auditoria sempre detecta as eventuais distorções relevantes existentes. As distorções podem ser decorrentes de fraude ou erro e são consideradas relevantes quando, individualmente ou em conjunto, possam influenciar, dentro de uma perspectiva razoável, as decisões econômicas dos usuários tomadas com base nas referidas demonstrações financeiras.

O parecer do TCE-Am (2020), longe de qualquer julgamento de possíveis erros ou falhas, emite o seguinte parecer.

#### OPINIÃO DOS AUDITORES INDEPENDENTES SOBRE OS DEMONSTRATIVOS FINANCEIROS BÁSICOS.

Examinamos as demonstrações financeiras anexas da Unidade Gestora, que compreendem a Demonstração de Fluxos de Caixa para o período findo em 31 de dezembro de 2020 e a Demonstração de Investimentos Acumulados para o exercício findo nessa data, bem como as correspondentes notas explicativas, incluindo o resumo das principais políticas contábeis, correspondentes ao PROEMEM, financiado com recursos do Contrato de Empréstimo nº 3397/OC-BR do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e com aportes da Prefeitura Municipal de Manaus, em atendimento ao disposto na Cláusula 5.01, das Disposições Especiais e 8.04 das Normas Gerais, do referido Contrato de Empréstimo.

Em nossa opinião, exceto pelos efeitos do assunto descrito na seção “Base para opinião com ressalva”, as demonstrações financeiras acima referidas apresentam razoavelmente, em todos os aspectos relevantes, os recebimentos e os pagamentos do Programa em 31 de dezembro de 2020, de conformidade com o critério contábil de caixa descrito na Nota (02)

Com relação a movimentação financeira do exercício de 2021 não foi possível identificar documento da auditoria do TCE-Am. Fazemos referência das dificuldades para obter as informações junto a Unidade de Gestão do Projeto (UGP) do PROEMEM, sediada na SEMED, assim como identificar por meio do portal da transparência da prefeitura de Manaus tais dados.

**QUADRO 10:** Valores gastos na execução do PROEMEM - Acumulado do Exercício 2019

CONCEITO	ACUMULADO ATÉ EXERCÍCIO DE 2019		
	BID	CONTRAPARTIDA	TOTAL
01 – Expansão da cobertura da E.I e E.F	40.017.178.65	5.580.548.13	45.697.826
02 – Melhoria da Qualidade da Educação	5.847.154.05	2.436.142.44	8.282.296.49
03- Gestão Monitoramento e Avaliação	3.118.105.33	12.026.967.19	16.125.074.22
4 – Administração do Projeto	711.15865	-----	711.158.65
<b>Totais</b>	<b>49.694.507.65</b>	<b>20.121.756.28</b>	<b>65.816.356.02</b>
<b>Porcentagens</b>	<b>71.18</b>	<b>28.12</b>	<b>100.00</b>

Fonte: Relatório do Auditor Independente sobre as Demonstrações Contábeis do Contrato de Empréstimo nº 3397/OC-BR Exercício/2020

**QUADRO 11:** Valores gastos na execução do PROEMEM - Exercício 2020

CONCEITO	ORÇAMENTO VIGENTE – Valores expressos em R\$		
	TOTAL DO PROJETO	BID	CONTRAPARTIDA
01 – Expansão da cobertura da E.I e E.F	329.326.818.00	213.040.100.00	116.285.715.00
02 – Melhoria da Qualidade da Educação	136.449.685.00	33.233.079.00	102.246.507.00
03- Gestão Monitoramento e Avaliação	41.724.831.00	14.383.187.00	27.331.486.00
4 – Administração do Projeto	32.891.313.00	9.550.124.00	22.130.489.00
<b>Totais</b>	<b>540.364.400.00</b>	<b>270.197.200.00</b>	<b>270.197.200.00</b>
<b>Porcentagens</b>	<b>102.00</b>	<b>50.00</b>	<b>50.00</b>

Fonte: Relatório do Auditor Independente sobre as Demonstrações Contábeis do Contrato de Empréstimo nº 3397/OC-BR Exercício/2020 – Elaborado pelo autor.

**QUADRO 12:** valores gastos na execução do PROEMEM - Acumulado do Exercício 2020

CONCEITO	MOVIMENTO DO EXERCÍCIO 2020			ACUMULADO ATÉ EXERCÍCIO 2020		
	BID	CONTRAPARTIDA	TOTAL	BID	CONTRAPARTIDA	TOTAL
01 – Expansão da cobertura da E.I e E.F	59.25.537.41	532.936.77	59.789.473.18	98.273716.01	6.213.583.80	105.437.298.81
02 – Melhoria da Qualidade da Educação	13.048.137.24	26.120.03	13.076.157.27	18.895.291.29	2.463.282.47	21.355.661.75
03- Gestão Monitoramento e Avaliação	589.171.00	-----	689.171.02	1.706.277.36	12.006.967.89	15.714.245.25
4 – Administração do Projeto	707.027.35	-----	707.027.35	1.455.186.02	-----	1.416.135.02
<b>Totais</b>	<b>73.606.573.00</b>	<b>561.265.80</b>	<b>74.161.928.83</b>	<b>123.295.470.59</b>	<b>20.582.814.16</b>	<b>143.973.254.65</b>
<b>Porcentagens</b>	<b>99.24</b>	<b>0.76</b>	<b>102.00</b>	<b>86.52</b>	<b>14.27</b>	<b>102.00</b>

Fonte: Relatório do Auditor Independente sobre as Demonstrações Contábeis do Contrato de Empréstimo nº 3397/OC-BR Exercício/2020.

**QUADRO 13:** Orçamento a realizar

CONCEITO	ORÇAMENTO A REALIZAR		
	Total do Projeto	BID	Contrapartida
01 – Expansão da cobertura da E.I e E.F	223.841.518.19	113.766.363.99	110.075.134.20
02 – Melhoria da Qualidade da Educação	115.091.032.24	14.307.787.71	100.763. 244.53
03- Gestão Monitoramento e Avaliação	25.010.437.76	10.664.919.64	15.325. 518.11
4 – Administração do Projeto	31.473.126.97	8.142.637.97	23.330. 489.00
Totais	395.415.115.15	148.901.729.31	249.514. 385.54
Porcentagens	100.00	37.06	12.95

Fonte: Relatório do Auditor Independente sobre as Demonstrações Contábeis do Contrato de Empréstimo nº 3397/OC-BR Exercício/2020

Porém, a partir dos dados pesquisados foi possível fazer um levantamento do quanto, até o exercício de 2020, já fora investido em cada componente do projeto em moedas brasileiras a partir da comparação entre o quadro 08, que indica o valor do projeto e o quadro 13, que indica o valor que ainda existia em 2020 para ser investido, conforme demonstrado no quadro abaixo.

**QUADRO 14:** Acumulado de gastos por componentes do exercício 2020 (R\$)

COMPONENTE	T/PROJETO	T/GASTO	% Gasto
I - Expansão da Cobertura e Melhoria da Infraestrutura da Educação Básica	329.326.818.00	105.485.299.81	32
II - Aperfeiçoamento da Qualidade da Educação Básica	136.449.685.00	21.358.652,76	16
III - Gestão, Monitoramento e Avaliação	41.724.831.00	16.714.393,53	40
IV - Administração do Projeto	32.891.313.00	1.418.186,03	4
TOTAL	540.364.400.00	144.976.532.13	27

Fonte: Relatório do Auditor Independente sobre as Demonstrações Contábeis do Contrato de Empréstimo nº 3397/OC-BR Exercício/2020

Baseado pelos dados pesquisados foi possível fazermos um levantamento do quanto, até o exercício de 2020, fora investido em cada componente do projeto em moedas brasileiras, conforme indica o quadro acima.

Analisamos que o componente I e III utilizaram, em nível de porcentagem, maior parte dos recursos, uma vez que são os componentes que tratam sobre a construção de escolas e o processo de gestão da rede. Assim como os processos de avaliação, passam a ser controlados por empresas privadas que captam a venda de produtos e recursos designados. Sendo assim, o projeto abre espaço para que a rede possa contratar empresas privadas para assumir por meio de um modelo de

gestão gerencial a educação do município de Manaus, com destaque principalmente, para a educação infantil e o ensino fundamental.

### **3.3 A relação do ranqueamento no IDEB e o desvelamento da qualidade do processo do ensino básico na rede ensino de Manaus.**

Retomando do que tratamos no item 3.2 deste capítulo, reiteramos nosso posicionamento sobre o tipo de qualidade de educação que defendemos – educação em defesa da emancipação do sujeito como direito de todos relacionada a uma qualidade socialmente referenciada que acolhe a todos sem distinção de cor, credo, sexo, condição financeira, que traz a escola, o professor, o aluno e a comunidade ao protagonismo crítico e pedagógico em busca de soluções, discutidas por seus contextos.

Neste sentido, concordamos com Godotti (2013, p. 2) ao afirmar que

Qualidade significa melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas. A qualidade da educação está ligada diretamente ao bem viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar. A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim.

Desse modo, não basta melhorar somente o aspecto das questões relacionadas a educação, como, por exemplo, aderir a cultura da testagem para o aumento dos indicadores que mensuram quantitativamente a educação. É preciso melhorar a educação como um todo, tanto as dimensões finalísticas, quanto às dimensões processuais, pois a qualidade da educação não está associada, apenas, ao quantificável de alunos aprovados, reprovados, ranqueamento no IDEB se as variáveis não estiverem relacionadas à qualidade social das pessoas.

Ainda, alinhado as ideias de Gadotti [...] “não concordamos com aqueles que veem a educação, apenas, como um investimento econômico e que defendem a qualidade em função dos “resultados” econômicos do investimento em educação”. (2013, p. 6), sem a preocupação com a diversidade sociocultural, ambiental, do cuidado relacional com o outro e que, nesse processo, seja rejeitada qualquer forma de opressão.

Nesta defesa, assumimos as críticas que trazemos referindo-se justamente ao modelo de educação gerencialista, movida por uma gestão de resultados,

expressos pelo desempenho estatístico nos indicadores nacionais e locais (IDEB e ADE respectivamente), criando uma falsa ideia de qualidade do ensino no município de Manaus.

Na busca de maior compreensão da realidade, buscamos entender o pensamento dos diretores, dos pedagogos, dos professores, dos assessores pedagógicos e dos assessores de gestão de 04 escolas da Divisão Distrital Norte de Manaus, utilizando o questionário como instrumento de pesquisa.

No questionário realizado nas quatro escolas, via Google Forms, apenas a escola denominada de ESCOLA B, não participou, embora tenhamos feito contatos preliminares com todos eles. Nas escolas A e C, a participação foi parcial dos sujeitos, enquanto na ESCOLA D, houve a participação 100% dos sujeitos concidadãos.

O questionário foi dividido em 04 eixos problematizadores: 1) A percepção dos profissionais da educação sobre o modelo de gestão educacional da rede e o modelo de gestão integrada escolar – Gide; 2) Percepção dos profissionais da educação sobre a incidência de empresas privadas na rede de ensino no período de 2013 a 2021; 3) o IDEB e a relação deste com a qualidade educacional; 4) Percepção dos profissionais sobre o modelo Gide implantado na rede.

O eixo problematizador nº 3 - “Índice de Desenvolvimento do Ensino Básico (Ideb) e sua relação com a qualidade educacional” constituiu como o eixo catalizador para a elaboração de 15 questionamentos sobre essa categoria, porém destacamos apenas algumas das provocações feitas para dialogar com a análise aqui apresentada. O questionamento levantado foi:

**QUADRO 15:** Falas dos sujeitos da pesquisa

<b>2.TER ALTA PONTUAÇÃO SIGNIFICA QUE A REDE POSSUI UM ENSINO DE QUALIDADE? COMENTE:</b>	
D-C	Parcialmente, pois é um trabalho bem particular do professor
D-D	Sim, pois foi preciso mudar práticas que não estavam dando certo
P-D	Nem sempre. Nos bastidores muita coisa é "maquiada" para o alcance das metas.
P1-A	Não. Infelizmente o governo esconde a real situação do ensino
P1-C	Não. Uma parte dos acertos advém de "chutes" na resposta. Nós observamos que muitos alunos não desenvolveram a habilidade de analisar. As avaliações requerem isso. Como é de múltipla escola, às vezes, acabam tendo sorte. Se fosse preciso desenvolver a resposta, o resultado seria bem catastrófico.
P1-D	Não. A teoria é uma coisa. A realidade é outra (prática)
P2-D	Acredito que não.
AG-D	Deveria. Se forem resultados fidedignos.
AP- A	Sim, pois é através dos resultados das avaliações externas que se é possível mensurar o desempenho da escola no cenário nacional
AP-C	Infelizmente não podemos fazer essa afirmação, uma vez que os índices internos do Rendimento escolar ainda contradizem com o índice apontado.
AP-D	Não, pois apenas um pequeno grupo dos matriculados são treinados para pontuar bem nas provas, as turmas que não farão a prova do SAEB estão já não tem o mesmo nível de atenção

Fonte: Entrevista realizada com os sujeitos da pesquisa por meio do google forms –

Nota: Elaborado pelo autor

As falas acima, com exceção da D-D (Diretora da escola D) e AP-A (Assessor Pedagógico da Escola A), sinalizam visões que o fato da rede ter aumentado o IDEB não significou a melhoria na qualidade do ensino da escola. As falas demonstradas provocam uma reflexão necessária sobre como os indicadores têm se constituído na escola e, ao mesmo tempo, uma preocupação, pois os números, de acordo com os professores, são maquiados, escondem a real situação da educação e a qualidade do ensino como evidenciam as falas do(a) P-A (Pedagoga da Escola D), P1-A (Professor(a) da Escola A), P1-C (Professor da Escola C), P1-D (Professor da Escola D) e AP-D deixando claro a forma como a rede procedeu para o aumento do IDEB.

Nosso posicionamento não nega a importância dos dados quantitativos, mas é preciso que estejam relacionados à realidade e, a partir de então, se transformem em metas condizentes com as necessidades das escolas, dos alunos, dos professores. Além de que as metas estejam contidas nas Políticas Educacionais que de fato favoreçam a qualidade do ensino. Desta feita, embora tenhamos a percepção da dinamicidade em que ocorre o processo, temos constatado que o setor privado/empresarial tem se empenhado, cada vez mais, para interferir no rumo das políticas educacionais do município. Assim como para difundir a gestão empresarial como modelo a ser seguido nas escolas públicas, proliferando a

narrativa de que bom resultado nas avaliações em larga escala representa o aprendizado que passou a ser mensurado.

Reafirmamos que, mesmo com a troca do poder executivo em 2021, ainda não verificamos mudanças na forma de pensar a educação municipal. A presença de empresas privadas, ainda, é notória na rede e suas interferências são visualizadas claramente na condução das Políticas Educacionais locais, principalmente nas dimensões da gestão escolar e do currículo, tão estratégico para a manutenção dos interesses da lógica empresarial na educação.

Desta forma, para complementar nossa análise, passaremos a apresentar alguns dados sobre o IDEB, o rendimento finalístico e o desempenho da ADE das quatro escolas pesquisadas, considerando uma série histórica de 2015, 2017, 2019 e 2021 com a realização da Prova Brasil (hoje SAEBE). A análise dos resultados dos dados nos leva a afirmar que o fato da rede municipal de Manaus ter tido crescimento no IDEB entres as capitais do Brasil, com a entrada do Instituto Águila, por mais que as escolas tenham aprovado no final do ano com quase que 100% dos alunos(as), não significou a melhoria da aprendizagem destes, considerando que os resultados do desempenho dessas escolas na ADE expressarem um quantitativo muito alto de alunos que não chegam a acertar 50% das questões das provas, nos componentes de língua português e matemática.

As escolas citadas foram nomeadas por uma letra do alfabeto, como forma de preservar o anonimato delas, e a utilização e destaque das cores fazem relação com a metodologia utilizada pela Gide, em que vermelho - significa resultado insatisfatório; amarelo – resultado que merece atenção, pode melhorar; e verde - significa resultado satisfatório. Essas cores são utilizadas para representar as unidades escolares sobre os critérios de cumprimentos das metas traçados pela Gide. Em nossa análise isso implica em demarcações, rótulos e escalonamentos por importância, para gerar a competição, característica da lógica de mercado.

Dando continuidade, na perspectiva de analisar como os sujeitos das escolas percebem estes faróis, provocamos no eixo problematizador nº 4 o seguinte questionamento:

**QUADRO 16:** Falas dos sujeitos da pesquisa

<b>5. COMO VOCÊ AVALIA OS FARÓIS VERMELHOS E AMARELOS ATRIBUÍDOS À ESCOLA PRESENTES NO IFC/RS?</b>	
D-C	Situações ou ações que tiveram interferências para que não fosse realizadas
D-D	Fora da realidade devido à falta de profissionais professores pedagogo administrativo
P-D	Não avalio.
P1-A	Sem relevância
P1-C	Nunca os faróis vermelhos se acendem para a SEMED. Quando se trata de infraestrutura, relevam as coisas; quando se fala em diminuir quantitativo por turma, relevam. Qualidade não tem apenas as cores do farol. Qualidade é mais colorido. Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social é tudo balela. Quando tem aluno não alfabetizado com forte indício de ser reprovado ou aluno que não vai render nada pra escola ganha transferência.
P1-D	Na escola temos poucos (ou quase nunca) faróis vermelhos. As ações propostas pela escola conseguem solucionar esses problemas.
P2-D	Falta de interesse de alunos que não querem estudar.
AG-D	O IFC não está em uso desde 2020
AP- A	Que ela não cumpriu, ou ainda está cumprindo com as metas estabelecidas.
AP-C	Como fora da realidade vivenciada da escola e nem de longe consegue espelhar o chão da escola. Vedando e colocando muros.
AP-D	Penso que estamos perdendo a noção do real motivo de estarmos na escola e a função da escola na formação dos cidadãos brasileiros.

Fonte: Entrevista realizada com os sujeitos da pesquisa por meio do google forms –

Nota: Elaborado pelo autor

Quase todas as falas descrevem não haver sentido nos faróis, mostrando-se fora da realidade da escola. Destacamos em azul as falas da D-D (Diretora da Escola D), P1-A (Professor da Escola A), P1-C (Professora da Escola C), AP-C (Assessor de Pedagógico da Escola C) e AP-D (Assessor Pedagógico da Escola D) que evidenciaram essas manifestações.

Na sequência, apresentamos dados das quatro escolas pesquisadas juntamente a um exercício de análise para compor o argumento aqui defendido.

### **3.3.1 Dados da Escola Municipal A – IDEB, Rendimento Finalísticos e Desempenho da ADE.**

O quadro abaixo é uma síntese do perfil dos entrevistados, considerando a função desenvolvida na SEMED/Escola, o tempo de serviço na rede, o gênero e a formação acadêmica, como suporte para fazer a interpretação das falas dos pesquisados, partindo das variáveis. Consideramos importante essa caracterização no sentido de elucidar o contexto pesquisado.

Obtivemos somente 25% de retorno dos sujeitos convidados para responder o questionário disposto no Google Forms, conforme demonstra o quadro abaixo o perfil dos (as) entrevistados (as). Desses 100%, identificaram-se do gênero masculino, com

mais de 7 anos de experiência no magistério, com formação continuada em nível de especialização *lato sensu*.

**Quadro 17:** Perfil dos Entrevistados (a) – ESCOLA A

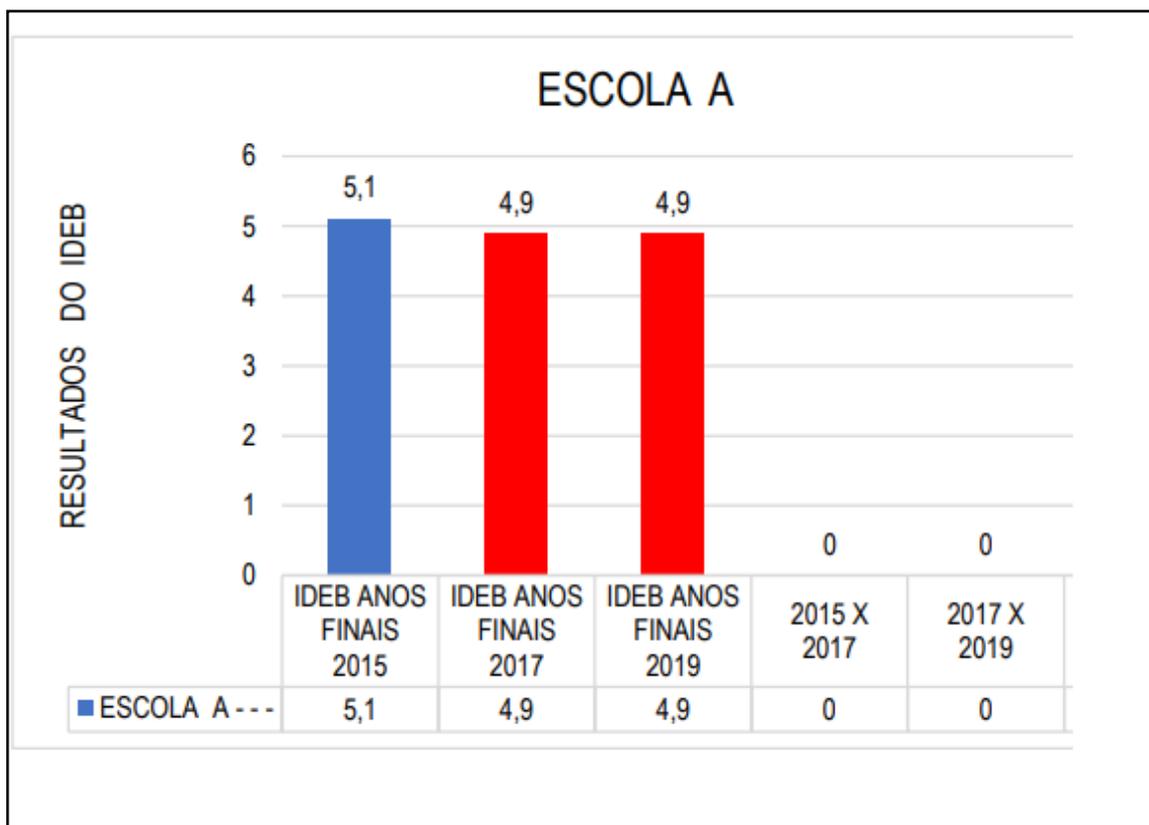
FUNÇÃO	TEMPO DE SERVIÇO	GÊNERO	FORMAÇÃO INICIAL	FORMAÇÃO CONTINUADA
Diretor (a) – DA	N/R – Não respondeu	N/R	N/R	N/R
Pedagogo(a) – PA	N/R	N/R	N/R	N/R
Professor (a) PA-1	7 anos	Masculino	Lic./L.Portuguesa	Esp. Gestão Escolar
Professor (a) PA-2	N/R	N/R	N/R	N/R
Assessor(a) de Gestão – AG-A	N/R	N/R	N/R	N/R
Assessor(a) Pedagógico- AP-A	11 anos	Masculino	Normal Superior	Esp.Met. do ens. de matemática

**Fonte:** Pesquisa de campo realizada pelo pesquisador em 2022

A escola A, está localizada na Rodovia Torquato Tapajós, Km 12 S/N, no bairro Colônia Terra Firme. É uma escola de pequeno porte, com uma capacidade de matrícula de em média 350 alunos. Funciona nos turnos matutino e vespertino, no atendimento da etapa final (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental. O prédio é próprio, porém, a sua estrutura física carece de adequação apropriada para garantir melhores condições de aprendizagem.

Possui sete (07) salas, uma (01) sala de diretor (a) que é dividido com o pedagogo (a), uma (01) sala para os professores com um (01) banheiro, um (01) espaço adaptado para funcionar como biblioteca e uma (01) cozinha. Não possui quadra poliesportiva sendo que as atividades físicas são realizadas em uma área improvisada que também funciona como espaço para o lanche dos alunos(as).

Com relação ao IDEB da escola A, a partir das informações contidas gráfico abaixo, podemos inferir que no ano de 2015, a referida escola atingiu a nota 5.1, superando a média geral da SEMED que obteve nota geral 4.0 no IDEB, seguindo uma escala de crescimento neste indicador que ocorreu dentro do próprio estado, como demonstra o quadro n.09, localizado na página 155.

**GRÁFICO 01:** Série Histórica dos IDEB's – 2015, 2017, 2019 -Escola A

Fonte: INEP

Nos anos de 2017 e 2019, por mais que a escola A tenha também obtido um resultado maior que a média geral da SEMED que foi de 4.2 e 4.5 respectivamente, certificamo-nos que houve um decréscimo de 1 ponto percentual com a relação ao ano de 2015. Quanto aos resultados do IDEB de 2021, não foram apresentados, porque o INEP não divulgou.

Quando analisamos os resultados finalísticos que demonstram o quantitativo de alunos (as) aprovados (as), reprovados e o número de abandono, verificamos (v. quadro geral abaixo) que em todos os anos o nível de aprovação foi elevado. Isso significa que as metas estabelecidas pela rede foram cumpridas.

**QUADRO 18:** Resultado Finalístico de Rendimento Global da Escola A

INDICADOR	2015		2017		2019		2021	
	QTDE	%	QTDE	%	QTDE	%	QTDE	%
<b>GERAL</b>	12 turmas		14 turmas		14 turmas		14 turmas	
<b>Aprovação</b>	280	95,89%	299	93,73%	335	98,53%	322	95,27%
<b>Reprovação</b>	10	3,42%	19	5,96%	05	1,47%	0	0,00%
<b>Abandono</b>	02	0,68%	01	0,31%	0	0,00%	16	4,73%
<b>Total</b>	292	100%	340	100%	335	100%	338	100%

**Fonte:** Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas (SIGEAM)

Nota: Elaborado pelo autor em 2022

Detectamos que em 2017 houve um decréscimo no quantitativo de aprovação geral na escola, porém no ano de 2019 e 2021 o nível de aprovação aumentou consideravelmente e passou a atender as metas estabelecidas pela rede<sup>22</sup>.

Desse número geral de aprovação sinalizado no quadro acima, fizemos uma comparação com as turmas de 6º e 9º (v. quadro abaixo), sobre o início e o término do Ensino Fundamental quando em 2017 houve um número expressivo de alunos reprovados, o que vai também ser identificado nas demais escolas, distanciando-se das metas de aprovação sempre altas impostas pela rede.

No que tange a reprovação, os dados contradizem o indicador, justificando assim, a fala do professor, que destacou haver um falseamento da realidade.

Passando para a particularização da análise por escola, podemos verificar a relação direta e positiva com o quadro geral destacado acima.

<sup>22</sup> Os dados apresentados foram retirados do Sistema de Gestão Integrada do Estado do Amazonas – SIGEAM – Trata-se de um banco de dados que é periodicamente atualizado pela SEMED/Manaus.

**Quadro 19:** Análise do Resultado Finalístico do 6º e 9º - Escola A

INDICADOR	2015		2017		2019		2021	
	QTDE	%	QTDE	%	QTDE	%	QTDE	%
<b>6º ANO</b>	<b>04 turmas</b>		<b>04 turmas</b>		<b>03 turmas</b>		<b>03 turmas</b>	
Aprovação	92	95,83%	52	76,47%	74	94,87%	73	93,59%
Reprovação	04	4,17%	15	22,06%	04	5,13%	0	0,00%
Abandono	0	0,00%	01	1,47%	0	0,00%	05	6,41%
<b>Total</b>	<b>96</b>	<b>100%</b>	<b>68</b>	<b>100%</b>	<b>78</b>	<b>100%</b>	<b>78</b>	<b>100%</b>
<b>9º ANO</b>	<b>02 turmas</b>		<b>03 turmas</b>		<b>04 turmas</b>		<b>04 turmas</b>	
Aprovado	57	98,28%	79	98,75%	90	98,90%	85	97,70%
Reprovado	01	1,72%	01	1,25%	01	1,10%	0	0,00%
Abandono	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	02	2,30%
<b>Total</b>	<b>58</b>	<b>100%</b>	<b>80</b>	<b>100%</b>	<b>91</b>	<b>100%</b>	<b>87</b>	<b>100%</b>

**Fonte:** Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas (SIGEAM)

Nota: Elaborado pelo autor em 2022

Ainda na relação com o eixo problematizador n.03 – O IDEB e relação desta com a qualidade educacional, buscamos saber dos sujeitos pesquisados o posicionamento, diante do questionamento abaixo, que objetivou avaliar as altas metas de aprovação impostas pela rede e destacadas nos dados apresentados pelo SIGEAM.

**QUADRO 20:** Falas dos sujeitos da pesquisa

<b>12. COMO VOCÊ AVALIA AS METAS DE APROVAÇÃO E REPROVAÇÃO QUE SÃO ESTIPULADOS PELA REDE PARA QUE A ESCOLA ATINJA NO FINAL DO ANO?</b>	
D-C	Metas desafiadoras;
D-D	Precisam ser revistos alguns critérios
P-D	Absurdas. Período pandêmico, 2 anos alunos sendo empurrados para a série seguinte.
P1-A	De forma arbitrária
P1-C	Não tenho o conhecimento de como são calculadas essas taxas de aprovação e reprovação, mas considero um absurdo porque alunos sem condição de ir para a série seguinte acabam sendo aprovados. Assim, o cenário é de alunos no 6º, 7º anos sem saber ler ou alfabetizados precariamente.
P1-D	Acredito que a escola e a rede tenham bastante formas de avaliação. Falta mais interesse dos estudantes em buscar sua aprovação.
P2-D	Razoável.
AG-D	Necessárias
AP- A	Fora da realidade de cada escola.
AP-C	Deveria ser pensada a partir da escuta da comunidade escolar.
AP-D	<b>Não deveria existir</b>

**Fonte:** Entrevista realizada com os sujeitos da pesquisa por meio do google forms –

**Nota:** Elaborado pelo autor

A maioria das falas demonstraram não concordar com a metas altíssimas, impostas às escolas, que, segundo eles, gera uma aprovação em massa, sem significar de fato ter havido aprendizagem dos alunos e das alunas, conforme destacamos na fala da P1-C (professora da Escola C), quando afirma que:

“Não tenho o conhecimento de como são calculadas essas taxas de aprovação e reprovação, mas considero um absurdo porque alunos sem condição de ir para a série seguinte acabam sendo aprovados. Assim, o cenário é de alunos no 6º, 7º anos sem saber ler ou alfabetizados precariamente.”

O quadro abaixo representa o nível de desempenho dos alunos (as) na ADE, que sob o controle da DAM em 2015, passou a exercer a função de coordenar, supervisionar e avaliar a ações desenvolvidas no SADEM, atendendo o componente III do PROEMEM (Quadro 05 – página 154), com a função de integrar todas as avaliações em larga escala direcionadas à rede pública municipal de Manaus.

Quando analisamos os resultados obtidos pelos alunos (as) na ADE, verificamos haver um certo descompasso no desempenho destes, visto que os resultados finalísticos de rendimento demonstrado no quadro n.16 da escola A, chega ao final do ano com índice altíssimo de aprovação, enquanto os resultados da apontam haver um número expressivo de alunos (as) que não atingiram as metas esperadas pela SEMED, nos componentes de Língua Portuguesa, nos quais os

resultados mostraram que as metas ficaram aquém do estabelecido pela rede de ensino de Manaus.

Com relação ao componente de matemática, a situação é muito grave (v. quadro abaixo) identificamos que a série histórica de 2015, 2017, 2019 e 2021 demonstraram que o índice de erros superou o índice de acertos, sendo novamente contraditório aos dados dos índices de aprovação, ocorrentes no final do ano da respectiva série histórica. Os dados foram apresentados publicamente no SIGEAM, conforme apresentamos no quadro abaixo.

**QUADRO 21:** Série histórica do rendimento da ADE – ESCOLA A

RESULTADOS DE ACERTOS E ERROS DA ADE – L. PORTUGUESA E MATEMÁTICA															
ESCOLA MUNICIPAL A															
2015				2017				2019				2021			
L.PORT		MAT		L.PORT		MAT		L.PORT		MAT		L.PORT		MAT	
ACERTO	ERRO	ACERTO	ERRO	ACERTO	ERRO	ACERTO	ERRO	ACERTO	ERRO	ACERTO	ERRO	ACERTO	ERRO	ACERTO	ERRO
53,90%	46,1%	37,51%	62,62%	52,51%	47,49%	49,06%	50,94%	65,80%	34,2%	48,51%	51,49%	53,93%	46,07%	43,09%	56,91%

Fonte: Dadilha/Elaborado pelo autor (2022)

Ainda, retomando o eixo problematizador 3 do instrumento da coleta de dados, fizemos o seguinte questionamento objetivando entender se os professores seguem alguma orientação na condução do falseamento dos dados:

**QUADRO 22:** Falas dos sujeitos da pesquisa

<b>14. EXISTE ALGUMA ORIENTAÇÃO VINDA DA SEMED/MANAUS QUANDO A ESCOLA NÃO ATINGE A META DETERMINADA? QUAL?</b>	
D-C	Sim, implementação de Plano de Intervenção Pedagógica
D-D	Sim, são feitas análises de resultado
P-D	Não sei. Creio que deve ser tratado em reunião de gestores. Sou apenas a pedagoga e muitas informações não são repassadas para mim.
P1-A	São as intervenções pedagógicas
P1-C	Eu já me senti induzida a dar nota para aluno. Entretanto, isso não é dito claramente. Fica nas entrelinhas dos discursos.
P1-D	Não que eu saiba.
P2-D	Sim. com a presença dos descritores, faróis de notas e abandonos escolares.
AG-D	Sim, tratar os desvios através de plano de ações corretivas
AP- A	Sim, realizar o plano de intervenção.
AP-C	É apresentado os resultados no momento conduzido pela GIDE nomeado de RADM. A partir desse momento é elaborado um plano estratégico e ambiental, afim de que sejam alcançados esses resultados.
AP-D	Não

**Fonte:** Entrevista realizada com os sujeitos da pesquisa por meio do google forms –

Nota: Elaborado pelo autor

Pelas repostas, grande parte dos (as) sujeitos (as) afirmaram que de certa forma há uma pressão, às vezes, velada, em outras, explícita para aprovar em massa na escola, no sentido de atender as metas determinadas, conforme demonstram as falas do D-C (Diretor da Escola C), D-D (Diretora da Escola D), P1-C (Professor da Escola C), P2-D (Professor da Escola D), AP-A (Assessor Pedagógico da Escola A).

A aprovação, a reprovação e o abandono fazem parte dos indicadores. Eles são somados aos resultados da Prova Brasil/Saeb para indicar o IDEB da rede. Isso gera forte pressão para que os (as) professores (as) aprovem de forma de forma indiscriminada, criando, na escola, a cultura de aprovação, sem contudo, ter havido a aprendizagem. É a busca incessante para que a escola e a rede de ensino se posicionem melhor no ranking, passando uma falsa impressão de qualidade de ensino. A pesquisa captou esta afirmação, com base nas falas dos sujeitos entrevistados, das quais fazemos destaque para a fala da P1-C ((Professora da Escola C) conforme o quadro abaixo:

**QUADRO 23:** Falas dos sujeitos da pesquisa

<b>15. O QUE VOCÊ JÁ FEZ OU TEM FEITO, PARA MANTER OU, MELHOR POSICIONAR A ESCOLA NA QUAL TRABALHA NO RANKING DE RESULTADOS ESCOLARES? ATÉ QUE PONTO ESTA É UMA PREOCUPAÇÃO CONSTANTE PARA VOCÊ?</b>	
D-C	Manter o quadro de professores completo e qualificado ; promover um ambiente de valorização do servidor; oferecer boa estrutura de trabalho e apoio psicopedagógico aos alunos
D-D	Incentivo e estímulo minha equipe
P-D	Sigo todas as orientações oriundas da Secretaria e DDZ. Busquei ajuda de estagiários nas universidades. Busquei atendimento psicológico para os estudantes em projetos sociais. Fiz busca ativa de estudantes sumidos. Entrega de planos de estudo na escola e domicílio Acompanho o desempenho dos estudantes em relação a nota e etc. Assumo demandas que ao meu ver são obrigações da SEMED e não minhas. Não é mais uma preocupação.
P1-A	Sempre visei a minha qualidade de ensino
P1-C	Como professora de Língua Portuguesa e sendo filha de um pai analfabeto e uma mãe analfabeta funcional me sinto indignada com tudo isso. E para combater esse analfabetismo crônico, eu procuro fornecer não só o mínimo ou o básico, mas procuro tentar enxergar a necessidade de compreensão do meu alunado e é aí que eu procuro fornecer a minha melhor aula no tão curto espaço de tempo de uma aula que dura apenas 45 min. Quanto a alunos que tenho nos 6° e 7° anos que não sabem ler, desenvolvi, com apoio do pedagogo, um projeto de reforço de leitura nas minhas "janelas" vagas, porém a dinâmica escolar é tão complexa que desde 24/03/2022 quando iniciei esse reforço só foi possível ministrar 3 aulas de reforço devido a tantos empecilhos que ocorrem pelo meio do processo.
P1-D	Sempre procuro dá o melhor de mim nas preparações das aulas e avaliações dos alunos. Trazendo uma linguagem mais atrativas e ferramentas digitais diferenciadas
P2-D	Projetos culturais, simulados bimestrais, gincanas.
AG-D	busco manter os dados coletados acessíveis à equipe escolar
AP- A	Incentivar os professores, planos de intervenções, reuniões com diretores, pedagogos e professores, palestras, simulados, gincanas etc...
AP-C	A preocupação é uma constante, mas a maior preocupação ainda continua sendo o aprendizado de fato do aluno.
AP-D	Trabalhamos o ano inteiro para ajudar as escolas a cumprir suas metas.

**Fonte:** Entrevista realizada com os sujeitos da pesquisa por meio do google forms –

Nota: Elaborado pelo autor

Nas falas a existe a preocupação com o modelo de qualidade de ensino, propagada pela rede de ensino de Manaus, relacionando, somente, o caráter quantificável. Esse sentido gera nos professores (as) um sentimento de frustração pela falta de apoio concreto da SEMED, na garantia de melhores condições para a execução de um fazer pedagógico, que garantindo de fato a qualidade destacada e requerida pela secretaria.

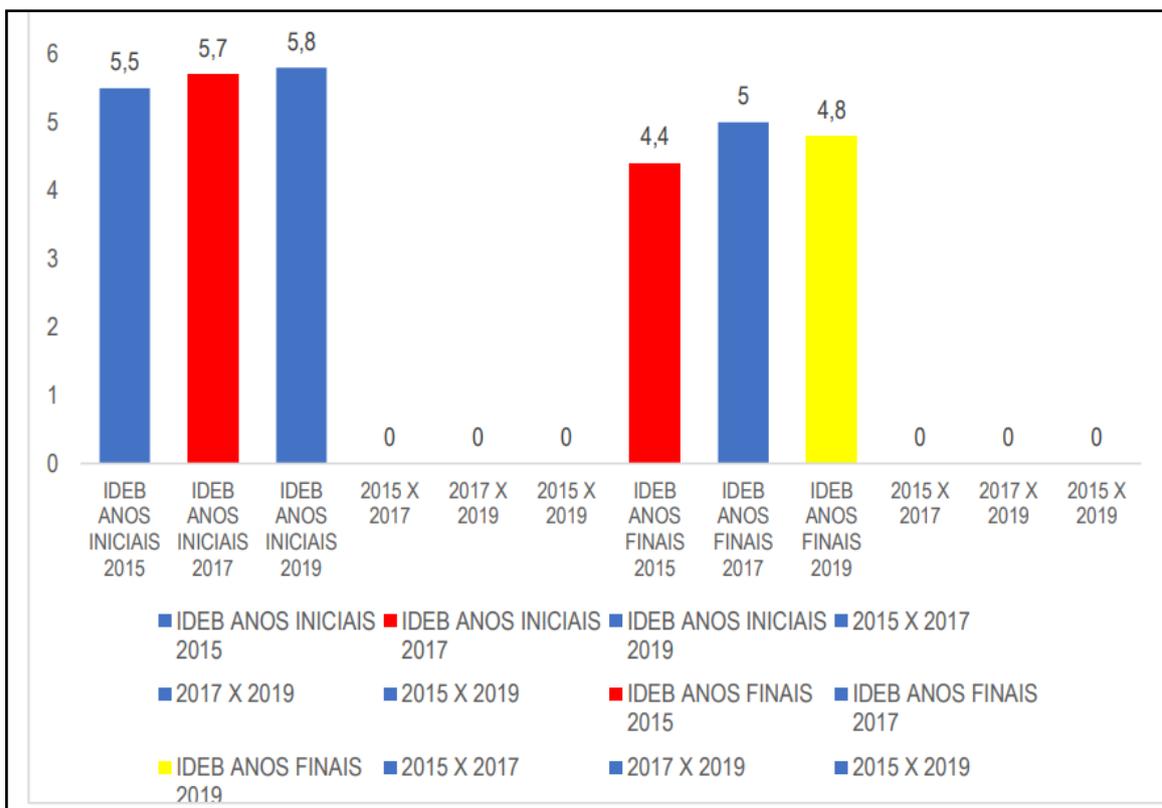
Na sequência, continuamos as análises comparativas com mais três escolas, porém, para evitar cair em inferências repetitivas, apresentamos os quadros comparativos destas para que, ao final deste item, traçarmos uma visão geral sobre as contradições existentes no discurso de qualidade manifestada pela SEMED.

### **3.3.2 - Dados da Escola Municipal B – IDEB, Rendimento Finalísticos e Desempenho da ADE.**

Não obtivemos nenhuma participação dos sujeitos convidados da escola B, apesar do contado, que fora feito pessoalmente com todos eles. Porém, a falta de participação destes sujeitos não prejudicou o andamento da pesquisa, nem as inferências do pesquisador que foram propostas para o trabalho, uma vez que a abordagem da pesquisa é qualitativa. Isso permite a análise sem um rigor quantitativo, além do que as questões dos dados sobre o IDEB da referida escola para a análise do ranqueamento, foi possível por meio do acesso à internet.

Dando continuidade às informações, a escola B está localizada Rua São João, Nº 60, Terra Nova III, CEP 69093-479, Zona Norte, considerada área urbana da cidade de Manaus. O prédio é alugado, constituído por 16 salas de aula, funcionando nos turnos matutino e vespertino, nos seguimentos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Possui uma sala de diretoria, uma sala pedagógica, uma sala de professores, uma biblioteca, uma sala de professores, um depósito para merenda, uma cozinha, dois banheiros para alunos (as) e um banheiro para funcionários, uma quadra esportiva e um refeitório.

Com relação ao IDEB dos anos iniciais da Escola B, o gráfico abaixo mostra ter havido um crescimento gradativo nos últimos três anos de realização de Prova Brasil/Saeb (2015, 2017, 2019), demonstrado no demonstrado no quadro 09 da página 159.

**Gráfico 02:** Série Histórica dos IDEB's – 2015, 2017, 2019 -Escola B

Fonte: INEP

De 2015 a 2019, o crescimento da etapa dos anos iniciais representou um percentual de 3 pontos, mas na comparação com 2017 a 2019 o aumento foi de apenas um ponto percentual. Porém, em toda essa série histórica (2015, 2017 e 2019), tanto a rede municipal de Manaus, quanto à rede de ensino do estado do Amazonas já vinham em uma trajetória de crescimento no IDEB, atingindo as metas projetadas pelo INEP, conforme demonstrado no quadro n. 09 da página 159.

Com relação aos anos finais, o quadro acima mostra que os resultados da escola B foi inferior aos anos iniciais, seguindo uma realidade configurada, no cenário nacional, entre esses dois segmentos do Ensino Fundamental. Configuramos que de 2015 a 2017 houve um crescimento de 6 pontos percentuais. Todavia, porém de 2017 para 2019 o IDEB da escola decresceu 2 pontos neste seguimento, havendo um desequilíbrio que pode estar associado a avaliação feita sem compromisso.

No quadro abaixo estão os resultados finalísticos de aprovação, de reprovação e de abandono da Escola B. Mesmo que nos anos de 2015 e 2017 indiquem uma aprovação abaixo dos 90%, ainda assim, é um índice de aprovação bastante alto. Nos anos de 2019, volta a passar a casa dos 90% e, em 2021, chega a

quase 100%. A oscilação no curto período apresentado, novamente nos faz inferir que há uma certa “maquiagem” nos dados oficiais divulgados pela SEMED.

**Quadro 24:** Resultado Finalístico de Rendimento Global da Escola B

INDICADOR	2015		2017		2019		2021	
	QTDE	%	QTDE	%	QTDE	%	QTDE	%
<b>GERAL</b>	29 turmas		31 turmas		30 turmas		32 turmas	
Aprovação	731	88,97%	891	70,05%	927	93,79%	1.086	99,47%
Reprovação	59	8,92%	55	4,67%	60	5,72%	01	0,15%
Abandono	13	2,12%	03	0,31%	07	0,50%	07	0,38%
Total	803	100%	949	75,00%	994	100%	1.094	100%

**Fonte:** Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas (SIGEAM) - Elaborado pelo autor em 2022

Quando fizemos o recorte dos resultados finalístico de aprovação, reprovação e abandono do 5º ano e do 9º ano da referida escola, etapas finalizadoras dos anos iniciais (1º ao 5º) e dos anos finais (6º ao 9º), conforme o quadro abaixo. É possível constatar que houve, em praticamente toda a série histórica, aprovação elevada no 5º e 9º, chegando a 100% no ano de 2021, nas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental.

**Quadro 25:** Análise do Resultado Finalístico do 5º e 9º - Escola B

INDICADOR	2015		2017		2019		2021	
	QTDE	%	QTDE	%	QTDE	%	QTDE	%
<b>5º ANO</b>	01 turmas		04 turmas		03 turmas		03 turmas	
Aprovação	21	95,45%	96	94,12%	86	95,56%	93	98,94%
Reprovação	01	4,55%	06	5,88%	04	4,44%	01	1,06%
Abandono	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
<b>Total</b>	<b>22</b>	<b>100%</b>	<b>102</b>	<b>100%</b>	<b>90</b>	<b>100%</b>	<b>94</b>	<b>100%</b>
<b>9º ANO</b>	02 turmas		03 turmas		04 turmas		03 turmas	
Aprovado	54	91,53%	84	94,38%	134	91,16%	113	100%
Reprovado	05	8,47%	05	5,62%	10	6,80%	0	0,00%
Abandono	0	0,00%	0	0,00%	03	2,04%	0	0,00%
<b>Total</b>	<b>59</b>	<b>100%</b>	<b>89</b>	<b>100%</b>	<b>136</b>	<b>100%</b>	<b>113</b>	<b>100%</b>

**Fonte:** Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas (SIGEAM)  
Elaborado pelo autor em 2022

Dando seguimento a análise, elaboramos um outro quadro para demonstrar o rendimento geral da escola B em relação a ADE. Pelos resultados podemos inferir

que, em praticamente toda a série histórica, metade dos alunos (as) não acertaram as questões nas disciplinas de língua portuguesa e matemática. Somente no ano de 2015 e 2019, houve, no componente de língua portuguesa, um índice de acerto maior, o que não ocorreu com o componente curricular de matemática. Fizemos o seguinte questionamento: como justificar um nível tão alto de aprovação da referida escola se os dados da avaliação interna do SADEM identificam um quantitativo muito expressivo de alunos (as) que não se saíram bem na avaliação em larga escala? É no mínimo questionável a informação.

**QUADRO 27:** Série histórica do rendimento da ADE – ESCOLA B

RESULTADOS DE ACERTOS E ERROS DA ADE – L. PORTUGUESA E MATEMÁTICA															
ESCOLA MUNICIPAL B															
2015				2017				2019				2021			
L.PORT		MAT		L.PORT		MAT		L.PORT		MAT		L.PORT		MAT	
ACERTO	ERRO	ACERTO	ERRO	ACERTO	ERRO	ACERTO	ERRO	ACERTO	ERRO	ACERTO	ERRO	ACERTO	ERRO	ACERTO	ERRO
63,80%	36,20%	51,08%	48,92%	59,53%	40,47%	54,69%	45,31%	70,33%	29,67%	58,54%	41,46%	57,45%	42,55%	49,03%	50,97%

Fonte: Dadiha – Elaborado pelo Autor em 2022.

### 3.3.3 Dados da Escola Municipal C – IDEB, Rendimento Finalísticos e Desempenho da ADE.

Quanto à análise de dados das 04 escolas do campo de pesquisa, passamos a apresentar as informações referentes a escola C que está localizada na Rua Itapemirim, s/nº - Monte das Oliveiras - considerada área urbana da cidade de Manaus. É uma escola de médio porte, atendendo em uma média de matrícula anual em torno de 700 alunos (as). O prédio é próprio e funciona nos turnos matutino e vespertino, na oferta dos anos iniciais (1º ao 5º) e anos finais (6º ao 9º) do Ensino Fundamental. Possui 10 salas de aula, uma sala para a direção escolar, uma secretaria, uma sala pedagógica, uma sala para professores (as), uma biblioteca, um telecentro, um depósito de merenda, uma cozinha, dois banheiros para os (as) alunos (as), um banheiro para os funcionários. Não dispõem de quadra poliesportiva e refeitório, espaços que entendemos serem necessários como condições mínimas estruturais para a funcionalidade do fazer pedagógico.

Na referida escola, apenas 50% de retorno do questionário realizados com os convidados para responder o formulário de entrevista, disposto no Google Forms,

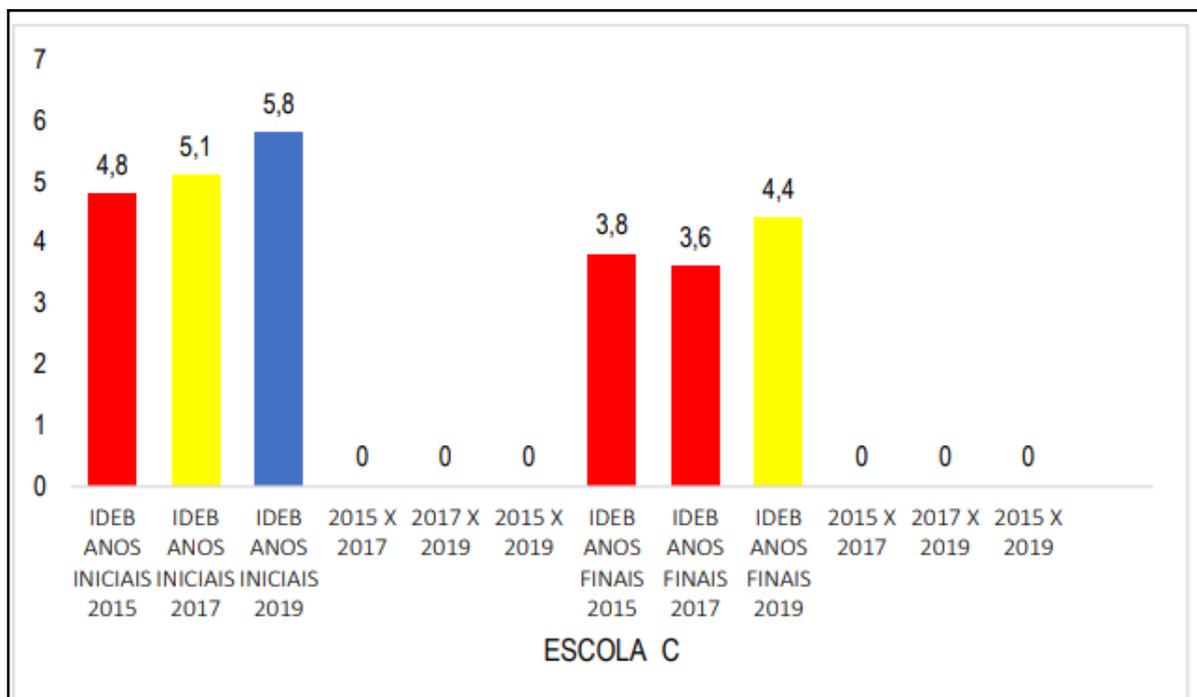
conforme demonstra o quadro abaixo que descreve um breve perfil dos (as) entrevistados (as). Desta porcentagem de entrevistados (as), 75% se identificaram do feminino e 25% do gênero masculino. Todos têm mais de 10 anos de experiência no magistério. 100% possuem especialização *lato sensu*.

**Quadro 27: Perfil dos Entrevistados (a) – ESCOLA C**

FUNÇÃO	TEMPO DE SERVIÇO	GÊNERO	FORMAÇÃO INICIAL	FORMAÇÃO CONTINUADA
Diretor (a) – DC	21 anos	Masculino	Lic./Letras e L. Portuguesa	Esp. Gestão Escolar
Pedagogo(a) – PC	N/R	N/R	N/R	N/R
Professor (a) PC-1	16 anos	Feminino	Lic./Portuguesa	Esp. Neuropsicoped.
Professor (a) PC-2	N/R	N/R	N/R	N/R
Assessor(a) de Gestão – AG-C	N/R	N/R	N/R	N/R
Assessor(a) Pedagógico- AP-C	10 anos	Feminino	Lic./Pedagogia	Esp. Coordenação Pedagógica

**Fonte:** Entrevista realizada com os sujeitos da pesquisa por meio do google forms – Elaborado pelo autor

Na série histórica do IDEB da escola C, com relação aos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º), analisamos que ela também segue um crescimento, acompanhando a tendência da média geral da rede de ensino de Manaus e da rede do estado do Amazonas (Quadro n.9, pagina 160). De 2015 para 2019, o crescimento foi de 10 pontos percentuais, atingindo a meta projetada pelo INEP. Com relação aos anos finais, houve, de 2015 para 2017, um decréscimo de dois pontos percentuais e, de 2017 para 2019, a escola passou a ter um crescimento de 8 pontos percentuais, conforme gráfico abaixo:

**Gráfico 03:** Série Histórica dos IDEB's – 2015, 2017, 2019 -Escola C

Fonte: INEP

Com relação ao rendimento de aprovação, de reprovação e de abandono, visualizamos que em outro quadro mais abaixo (Quadro 28), os resultados de reprovação no ano de 2015 e 2017, ficaram inferiores as metas impostas pela rede de ensino de Manaus que é sempre acima de 90% de aprovação. A pesquisa não conseguiu captar as causas deste cenário. Porém, em 2019 e 2021, o nível de aprovação nos chamou a atenção, pois superou o patamar dos 90%.

**Quadro 28:** Resultado Finalístico de Rendimento Global da Escola C

INDICADOR	2015		2017		2019		2021	
	QTDE	%	QTDE	%	QTDE	%		
<b>GERAL</b>	<b>28 turmas</b>		<b>19 turmas</b>		<b>20 turmas</b>		<b>20 turmas</b>	
Aprovação	653	62,36%	528	38,15%	600	93,57%	649	96,01%
Reprovação	88	8,63%	63	3,57%	52	5,62%	22	2,60%
Abandono	134	14,73%	22	1,14%	06	0,82%	10	1,39%
<b>Total</b>	<b>875</b>	<b>85,71%</b>	<b>613</b>	<b>42,86%</b>	<b>658</b>	<b>100%</b>	<b>681</b>	<b>100%</b>

Fonte: Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas (SIGEAM)  
Elaborado pelo autor em 2022

Quando analisamos o resultado finalístico do 5º e 9º do Ensino Fundamental, verificamos o padrão seguido pela rede de aprovação com alto índice, conforme podemos observar abaixo.

**Quadro 29:** Análise do Resultado Finalístico do 5º e 9º - Escola C

INDICADOR	2015		2017		2019		2021	
	QTDE	%	QTDE	%	QTDE	%	QTDE	%
<b>5º ANO</b>	<b>02 turmas</b>		<b>02 turmas</b>		<b>01 turmas</b>		<b>03 turmas</b>	
Aprovação	54	85,71%	54	87,10%	32	94,12%	93	96,88%
Reprovação	07	11,11%	07	11,29%	01	2,94%	03	3,13%
Abandono	02	3,17%	01	1,61%	01	2,94%	0	0,00%
<b>Total</b>	<b>63</b>	<b>100%</b>	<b>62</b>	<b>100%</b>	<b>34</b>	<b>100%</b>	<b>96</b>	<b>100%</b>
<b>9º ANO</b>	<b>02 turmas</b>		<b>02 turmas</b>		<b>02 turmas</b>		<b>03 turmas</b>	
Aprovado	66	82,50%	60	82,19%	58	82,86%	100	91,74%
Reprovado	07	8,75%	09	12,33%	09	12,86%	05	4,59%
Abandono	07	8,75%	04	5,48%	03	4,29%	04	3,67%
<b>Total</b>	<b>80</b>	<b>100%</b>	<b>73</b>	<b>100%</b>	<b>70</b>	<b>100%</b>	<b>109</b>	<b>100%</b>

Fonte: Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas (SIGEAM)

Elaborado pelo autor em 2022

No que se refere ao rendimento escolar, elaboramos um quadro que nos ajudou a analisar as questões que estamos buscando entender na pesquisa.

**QUADRO 30:** Série histórica do rendimento da ADE – ESCOLA C

RESULTADOS DE ACERTOS E ERROS DA ADE – L. PORTUGUESA E MATEMÁTICA Escola C															
2015				2017				2019				2021			
L.PORT		MAT		L.PORT		MAT		L.PORT		MAT		L.PORT		MAT	
ACERTO	ERRO	ACERTO	ERRO	ACERTO	ERRO	ACERTO	ERRO	ACERTO	ERRO	ACERTO	ERRO	ACERTO	ERRO	ACERTO	ERRO
55,16%	44,84%	47,51%	52,49%	55,79%	44,21%	47,73%	52,27%	67,36%	32,64%	54,45%	45,55%	55,16%	44,84%	47,51%	52,49%

Fonte: Dadiha/Elaborado pelo autor (2022)

As informações apontam a mesma realidade das demais escolas pesquisadas. O índice de erros na avaliação da ADE chega, em alguns anos ser maior ao de acertos, principalmente, no componente de matemática como sinalizado nos anos de 2015, 2017 e 2021, sendo, portanto, contraditório o índice alto de aprovação que foi possível constatar nos quadros de resultados finalísticos da escola C.

Sobre o eixo problematizador 03 - Índice de Desenvolvimento do Ensino Básico (IDEB) e sua relação com a qualidade educacional, levantamos o seguinte questionamento:

**QUADRO 31:** Falas dos sujeitos da pesquisa

<b>11. COMO VOCÊ ANALISA A MELHORA DA REDE NO RANKING DO IDEB NOS ÚLTIMOS ANOS E A QUALIDADE DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS EM SALA DE AULA?</b>	
D-C	Um processo lento, com pouco investimento.
D-D	Houve mudanças significativa, os alunos entenderam seu papel
P-D	A melhora da rede depende de vários fatores, uns reais, outros mascarados.
P1-A	Não vejo nenhuma melhoria
P1-C	Não vejo melhora expressiva nesse ranking. Na verdade, os avanços são mínimos. Quem está aqui na ponta, que são os professores de aula de aula, verificam que há poucos alunos com desempenho satisfatório.
P1-D	Como disse antes. O trabalho está muito burocratizado. É muita planilha preenchida, mas que na prática, a realidade é outras. Muita coisa é maquiada e mascarada, apenas para dar números.
P2-D	A possibilidade de reconhecimento do trabalho feito em sala.
AG-D	O olhar se voltou para essa questão.
AP- A	Melhorou bastante, mas ainda está longe do esperado.
AP-C	O fato que as cobranças sobre melhores resultados da escola e a prestação de contas desses resultados, levou a comunidade escolar a movimenta-se em prol dessa melhoria.
AP-D	Professores que amam o seu trabalho e muitos investem dinheiro do próprio bolso para compra de material para preparar aula e estratégia de ensino diferenciadas

**Fonte:** Entrevista realizada com os sujeitos da pesquisa por meio do google forms

Nota: Elaborado pelo autor

Averiguamos, por esse instrumento, que embora tenha havido aumento de cobranças pela rede às escolas, a fim de cumprir as metas, algumas falas sinalizaram não ter havido melhoras reais no processo de ensino de aprendizagem dos alunos (as) e que os resultados têm sido mascarados como o que fora dito pela P-D (Pedagoga da escola D indo ao encontro com as P1- C (Professora da escola C) e a P1-D (professora da escola D).

### **3.3.4 Dados da Escola Municipal D – IDEB, Rendimento Finalísticos e Desempenho da ADE.**

A última escola, campo de pesquisa, denominada de escola D, está localizada na Rua Evaristo Faustino, s/n. Colônia Santo Antônio, considerada área urbana da cidade de Manaus. É uma escola de médio porte, atendendo em uma média de matrícula anual em torno de 700 alunos (as). O prédio é alugado e

funciona nos turnos matutino e vespertino, ofertando os anos iniciais (1º ao 5º) e anos finais (6º ao 9º) do Ensino Fundamental. Possui 11 salas de aula, uma sala para a direção escolar, uma secretaria, uma sala pedagógica, uma sala para professores (as), uma biblioteca, uma sala de leitura, um telecentro, um depósito de merenda, uma cozinha, dois banheiros para os (as) alunos (as), um banheiro para os funcionários. Não dispõem de quadra poliesportiva e refeitório.

Nesta escola, obtivemos 100% de retorno dos sujeitos convidados para responder o questionário disposto no Google Forms, conforme demonstra o quadro abaixo que mostra um breve perfil dos (as) entrevistados (as). Todos têm acima de seis anos de atuação no magistério, possuem licenciatura em nível de graduação. Destes, cinco são especialistas e um possui pós-graduação, em nível de mestrado.

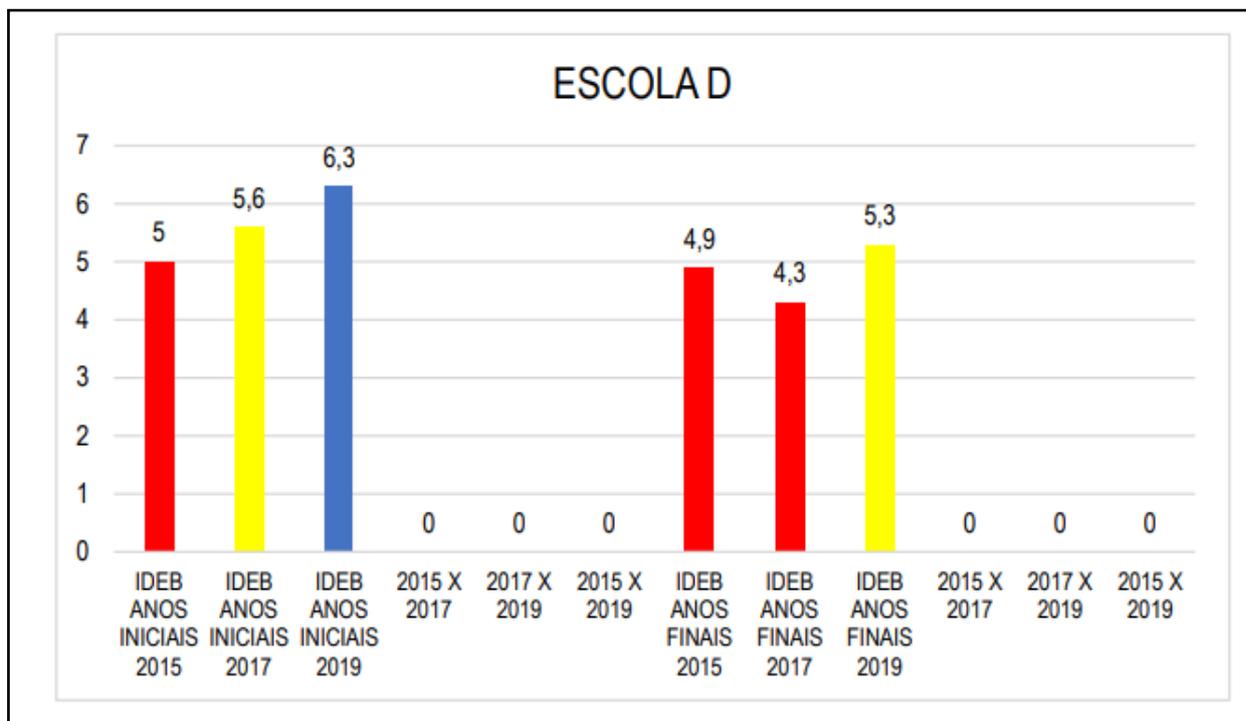
**Quadro 32:** Perfil dos Entrevistados (as) – ESCOLA D

FUNÇÃO	TEMPO DE SERVIÇO	GÊNERO	FORMAÇÃO INICIAL	FORMAÇÃO CONTINUADA
Diretor (a) – D-D	28 anos	Feminino	Lic./ Geografia	Esp. em Gestão Escolar
Pedagogo(a) – P-D	10 anos	Feminino	Lic./Pedagogia	Esp. em Gestão Escolar e Psicopedagogia
Professor (a) P1-D	14 anos	Masculino	Lic./Biológica	Mestrado em Biologia
Professor (a) P2 – D	6 anos	Feminino	Lic. Ciências da Natureza	Esp. Mídia da Educação
Assessor(a) de Gestão – AG-D	16 anos	Feminino	Lic./Pedagogia	Esp. Educação Infantil
Assessor(a) Pedagógico- AP-D	9 anos	Feminino	Lic./Pedagogia	Esp. Em Psicopedagogia

**Fonte:** Entrevista realizada com os sujeitos da pesquisa por meio do google forms

Nota: Elaborado pelo autor

Como as demais escolas analisadas acima, o gráfico abaixo, referente aos resultados do IDEB da escola D mostra que, na série histórica, a escola seguiu a mesma tendência de crescimento do indicador nacional como as demais escolas (A, B e C), assim com o crescimento do IDEB do município de Manaus e do estado do Amazonas. Esse crescimento foi o mais significativo nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), uma vez que, de 2015 para 2019 foram 13 pontos percentuais. Com relação aos anos finais, também seguindo a mesma tendência da rede do municipal e estadual, o crescimento é menor se comparado com os anos iniciais. Em 2015, o IDEB dos anos finais chegou a 4.9, mas decresceu em 2017 para 4.3 e voltou a crescer em 2019 para 5.3.

**Gráfico 04:** Série Histórica dos IDEB's – 2015, 2017, 2019 -Escola D

Fonte: INEP

Para complementar a análise, elaboramos um outro quadro para tratar sobre os resultados finalísticos da escola D, que quando comparado com o gráfico acima, chama-nos atenção para o fato do crescimento do IDEB da escola nos anos de 2015 e 2017, visto que foram nesses anos que a escola apresentou o maior índice de reprovação. Nos anos de 2019 e 2021, o crescimento de aprovação chegou a quase 100%.

**Quadro 33:** Análise do Resultado Geral – Escola D

INDICADOR	2015		2017		2019		2021	
	QTDE	%	QTDE	%	QTDE	%	QTDE	%
<b>GERAL</b>	22 turmas		21 turmas		22 turmas		22 turmas	
Aprovação	703	62,29%	608	67,48%	623	98,22%	692	99,26%
Reprovação	51	6,26%	72	7,29%	14	1,78%	0	0,00%
Abandono	09	1,44%	02	0,23%	0	0,00%	4	0,74%
<b>Total</b>	<b>763</b>	<b>100%</b>	<b>682</b>	<b>42,86%</b>	<b>637</b>	<b>100%</b>	<b>696</b>	<b>100%</b>

Fonte: Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas (SIGEAM)

Nota: Elaborado pelo autor em 2022

Quando individualizamos as análises para o 5º e o 9º ano do Ensino Fundamental, o nível de aprovação chegou ao patamar estabelecido como meta para as escolas cumprirem.

**Quadro 34:** Análise do Resultado do 5º e 9º - Escola D

INDICADOR	2015		2017		2019		2021	
	QTDE	%	QTDE	%	QTDE	%	QTDE	%
<b>5º ANO</b>	<b>02 turmas</b>		<b>02 turmas</b>		<b>02 turmas</b>		<b>02 turmas</b>	
Aprovação	62	84,93%	69	98,57%	69	100%	69	98,57%
Reprovação	11	15,07%	01	1,43%	0	0,00%	0	0,00%
Abandono	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	01	1,43%
<b>Total</b>	<b>73</b>	<b>100%</b>	<b>70</b>	<b>100%</b>	<b>69</b>	<b>100%</b>	<b>70</b>	<b>100%</b>
<b>9º ANO</b>	<b>02 turmas</b>		<b>02 turmas</b>		<b>02 turmas</b>		<b>03 turmas</b>	
Aprovado		82,50%		82,19%		82,86%		91,74%
Reprovado		8,75%		12,33%		12,86%		4,59%
Abandono		8,75%		5,48%		4,29%		3,67%
<b>Total</b>		<b>100%</b>		<b>100%</b>		<b>100%</b>		<b>100%</b>

**Fonte:** Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas (SIGEAM)

Nota: Elaborado pelo autor em 2022

Não diferente das escolas A, B, C, o quadro abaixo referente a escola D também sinalizou que os resultados do rendimento dos alunos (as) com relação a ADE são contraditórios ao nível de aprovação tão elevada, pois ao final dos anos letivos da série histórica em estudo, o nível de erros na ADE ultrapassaram a média de 50% do total de alunos (as).

**QUADRO 35:** Série histórica do rendimento da ADE – ESCOLA D

RESULTADOS DE ACERTOS E ERROS DA ADE – L. PORTUGUESA E MATEMÁTICA															
Escola D															
2015				2017				2019				2021			
L.PORT		MAT		L.PORT		MAT		L.PORT		MAT		L.PORT		MAT	
Acerto	Erro	Acerto	Erro	Acerto	Erro	Acerto	Erro	Acerto	Erro	Acerto	Erro	Acerto	Erro	Acerto	Erro
65,03%	34,97%	46,37%	53,63%	61,82%	38,18%	55,90%	44,10%	67,21%	32,79%	54,43%	45,57%	58,98%	41,02%	51,50%	48,50%

**Fonte:** Dadiilha/Elaborado pelo autor (2022)

Essa constatação na pesquisa é manifesta pelas respostas dos questionários, principalmente do P1- A (Professor da escola A, P1-D (Professor da escola D), AP-A (Assessor Pedagógico da escola A) que manifestaram o aumento do IDEB na rede municipal de Manaus dissociado à qualidade real do ensino.

Fica evidente nas falas destacadas abaixo que existe a maquiagem dos números que elevaram o indicador nacional da rede, contrastando com o que a gestão escolar, os professores (as), os assessores (as) têm presenciado na escola, onde os alunos (as) são aprovados em massa para os cumprimentos de metas que não corresponderiam a realidade da escola.

**QUADRO 36:** Falas dos sujeitos da pesquisa

<b>1.COMO VOCÊ AVALIA A REDE DE ENSINO DE MANAUS PELA BUSCA CONSTANTE POR ALTAS PONTUAÇÕES NO IDEB NO PERÍODO DE 2013-2021? COMENTE:</b>	
D-C	Pouco investimento na Formação dos professores e materiais apropriados nas escolas. Falta matérias básicos como quadro, pincel, as cadeiras sem condições de uso, prejudicando o bem-estar dos alunos, merenda de péssima qualidade, sem a nutrição necessária para uma boa saúde, as vezes só tem bolacha água e sal e uma suco, enfim, uma realidade que contradiz com o que se divulga.
D-D	Vejo como comprometimento do professor em melhorar suas práticas educacional
P-D	Avalio que precisa haver mais união e cooperação entre os departamentos para o alcance das metas.
P1-A	Infelizmente o poder público só almejar quantidade e não qualidades
P1-C	Vejo que tiveram essa preocupação e para alcançá-la fizeram de um jeito equivocado, que era promovendo competições e não priorizando aulas de qualidade.
P1-D	Tentam alcançar um alto índice, mas na teoria com dados em planilhas é fácil. Mas na prática ainda tem que melhorar muita coisa no acompanhamento aos alunos e professores
P2-D	às vezes, inalcançáveis.
AG-A	Regular.
AG-D	A busca por pontuação implica em muitas questões que precisam estar em nível de excelência na escola
AP- A	Vejo como forma de mascarar a real qualidade do ensino da rede. O aumento no IDEB nestes últimos anos, tem se dado por meio de exclusão de alunos que mostram ter dificuldade de aprender. Estes são descartamos nos momentos de avaliação em larga escola, porém não podem ser reprovados pois isto impacta os resultados do IDEB. Isso nos deixa muito desconfortável. Esses números não batem. Tem alguma coisa errada nesse processo todo.
AP-C	Avalio que o foco deve ser de fato o aprendizado dos estudantes, para isso todo processo educativo deve ser considerado.
<b>AP-D</b>	<b>Tornou-se mais importante do que a garantir o direito ao ensino e a aprendizagem de todos.</b>

**Fonte:** Entrevista realizada com os sujeitos da pesquisa por meio do google forms

Nota: Elaborado pelo autor

As escolas, em busca de atingir as metas estabelecidas pela rede, ficam sufocadas por causa do excesso de treinamentos dos alunos por testes e simulados físico e virtual, com um fim específico do aumento no ranking do IDEB. Embora as falas acima denunciem a falsa melhoria, constatada pelos números, há uma certa “cegueira” da gestão macro da Semed em enfrentar de fato os problemas que imprimem má qualidade do ensino.

Há de se considerar, portanto, que o Ideb da maioria das escolas públicas da rede municipal de ensino de Manaus. Assim como das demais do Brasil afora, da forma como se apresenta, não são confiáveis, uma vez que não refletem a realidade das escolas, ao seguir a uma metodologia rígida, com todas as suas ferramentas, mas que não respondem aos interesses da comunidade escolar, haja vista que as dimensões do revelador IFC/RS, colocam como variáveis mais importantes aquelas que incidem nos resultados. Os resultados que passam a conduzir todo o trabalho escolar. (SILVA, 2018, p. 210).

Destacamos ainda haver outras contradições, evidenciadas pelos sujeitos da pesquisa, no que diz respeito aos investimentos empregados na formação continuada dos professores e nas escolas. Trazemos abaixo a fala do D-C (Diretor da escola C) quando ele afirma que há:

“Pouco investimento na Formação dos professores e materiais apropriados nas escolas. Falta materiais básicos como quadro, pincel, as cadeiras sem condições de uso, prejudicando o bem-estar dos alunos, merenda de péssima qualidade, sem a nutrição necessária para uma boa saúde, as vezes só tem bolacha água e sal e um suco, enfim, uma realidade que contradiz com o que se divulga”.

É uma fala que denuncia o PROEMEM, cuja criação objetivou ampliar as condições de expansão de melhoria da qualidade do ensino manauara nas dimensões estruturais, materiais e humanas, conforme foram contempladas nos quatro componentes que serviram de estrutura dorsal desta PROJETO (Quadro n.05 – página 154), por meio de um endividamento financeiro muito expressivo junto ao BID.

Nesse sentido, afirmamos que os resultados das avaliações guiam a vida escolar. A elevação da nota da escola é estabelecida como referência de qualidade, o que leva segundo Freitas à [...] Ocultação do debate sobre as finalidades educativas, favorecendo a captura da ação pedagógica pelo *status quo* (2018, p.82), secundarizando-se a necessidade de uma discussão ampla sobre o que de fato seja uma boa educação para as crianças, jovens e adultos e para a sociedade em geral.

Apoiado em Gadotti (2013, p. 5) reafirmamos nosso posicionamento no tocante ao modelo de educação de qualidade que:

[...] gere sujeitos de direitos, inclusão cultural e social, qualidade de vida, contribua para o respeito à diversidade, o avanço da sustentabilidade e da democracia e a consolidação do Estado de Direito em todo o planeta”. [...] Embora a escola não crie a desigualdade (ela começa muito antes da escola), é a educação quem decide quem vai e quem não ser incluído na sociedade.

Inferimos, ao longo da pesquisa, que o alcance dos projetos idealizados como panaceia para a resolução dos problemas estruturais, de importância política para uma boa educação, emerge muito mais para criar nichos, tanto econômicos para os empresários da educação, como para servir de espaço propício para a inculcação de ideologias que favoreçam os interesses do capital.

Nessa esteira, a qualidade propugnada passa a ser aquela que medimos, quantificamos, padronizamos, tornando-as via comum do que estava presente na escola privada e, agora, ocupa os espaços da escola pública, esquecendo-se do fim principal da educação que é a formação do ser social histórico.

Na concordância com Freitas (2018, p.82), essa lógica de interesse do modo de produção capitalista cria uma identidade de boa educação, ancorada pela elevação das notas seja pela aprovação em massa na escola, seja pelo aumento dos indicadores nacionais, mesmo que, para isso, a escola promova processos de exclusão para alunos (as) considerados inaptos para a execução. Esses modelos censitários de avaliação e testes em larga escala geram duas visões reducionistas no processo educativo, quais sejam:

[...] reduz o foco do que se considera uma “boa educação” para o que se considera uma “boa aprendizagem” entendida como uma boa coleção de habilidades e competências em disciplinas básicas (usualmente português e Matemática). Coloca-se a ênfase no “direito de aprender” e não no “direito de ser educado”, o qual é mais amplo; e por meio de uma segunda redução define-se que a qualidade da aprendizagem se mede pelas médias de desempenho dos estudantes de uma escola: se ela sobre, há qualidade: se cai não há. Por esse veio “positivista” tudo que não for referente ao básico (Português e Matemática, no máximo Ciências) e não puder ser medido em testes fica de fora e é desestimulado (FREITAS, 2018, p.82).

Partindo dos escores levantados na pesquisa de campo sobre a série histórica dos IDEB's do rendimento finalísticos e das avaliações em larga escala da rede

municipal de Manaus, relacionada aos dados obtidos nas escolas A, B, C e D que se mostraram contraditórias, afirmamos que o crescimento do IDEB e a atuação do Instituto Áquila, por meio da introdução da metodologia GIDE, não significou qualidade da aprendizagem dos alunos (as) da educação pública municipal de Manaus, confirmando a nossa tese de que o aumento no IDEB no período de 2013 a 2021, não refletiu a qualidade do ensino e a qualidade social propalada pelo SEMED/Manaus.

## CONSIDERAÇÕES

Nesta tese fazemos algumas considerações não com o tom conclusivas, pois entendemos que ela se constitui, apenas, como uma parte que se junta a outros conjuntos de críticas a um grande processo de relações imbricadas na tessitura das inovações da reestruturação produtiva mundial, que sustentam as economias capitalistas globais.

Nesse sentido, as análises realizadas levaram em consideração as especificidades do método do Materialismo Histórico-dialético que balizaram a postura do pesquisador para abranger que o estudo das partes e dos processos isolados não são suficientes para compreendermos o fenômeno estudado. Portanto, a totalidade não é a totalidade dos fatos, mas um fato ou um conjunto de fatos, dialeticamente estruturados, de forma que possam ser racionalmente compreendidos (KOSIK, 1976), posto que a constatação de que a essencialidade do problema consiste na organização de relações resultantes de uma interação dinâmica [...] “isso faz com que o comportamento de uma parte não seja o mesmo se analisarmos isoladamente ou no âmbito de um todo” (Ibidem).

Sendo assim, compreendemos de forma ampla os processos de Reformas que foram/são engendrados no campo educacional, desde 1990, levando-nos a compreender a lógica do processo produtivo mundial, conduzido pela perspectiva do pensamento Neoliberal, que forçadamente cria as próprias crises. E superação recria concepções de Estado para atuar ou como instrumento de governo, um aparato administrativo ou como o Estado autoritário, sendo que, ambas as concepções, atuam sempre para atender soberanamente os interesses econômicos impostos pela lógica do pensamento Neoliberal, fragilizando a ação do Estado na garantia e na promoção de Políticas Sociais, a fim de atender de forma pública e gratuita campos com vulnerabilidade social, entre estes as políticas à educação.

Os pressupostos impostos ao processo educativo, sob a lógica da produção capitalista e da transformação da educação em mercadoria, aliado ao modelo da gestão escolar gerencial, passam a atuar como mecanismo de controle e monitoramento do fazer pedagógico na escola, em detrimento ao princípio da gestão escolar democrática e participativa que este trabalho vem defendendo desde o início.

Essas questões instigaram-nos a tecer algumas considerações não finais, mas estratégicas para finalizar este trabalho, retomando algumas posições realizadas. O trabalho partiu de uma concepção de educação da qual defendemos em a qualidade do ensino e a qualidade social devem caminhar par e passo na perspectiva de formar crianças, jovens e adultos em uma perspectiva de educação integral, perpassando pela formação cognitiva, ética, estética, humana, espiritual, ambiental e relacional, contrária ao modelo de educação que vem se firmando no cenário internacional, nacional e local pensada apenas pelo viés econômico, no qual a qualidade passa a ser mensurada e referendada pelo desempenho em métricas avaliativas em larga escala e sua posição no ranking dos indicadores voltados para a educação, negando-a quanto a um direito.

Embasamos-nos no pensamento de Gadotti (2013), quando expressa que [...] “o direito à educação não é o direito de se matricular na escola, mas o direito de aprender na escola” (2013, p. 8-9), e que a qualidade do ensino significa a possibilidade de o aluno aprender. É preciso que ele saiba disso, é preciso “combinar” com ele, envolvê-lo como protagonista de qualquer mudança educacional.

Temos visto que o fracasso de muitos projetos educacionais está ligado ao fato de não levarem em conta a participação dos alunos na construção curricular em seus contextos. Quando à escola alinha-se ao modelo de educação, pautada apenas em transmitir informações, sem suscitar o desenvolvimento do pensamento crítico, criativo, deixa de provocar a curiosidade e de cumprir a qualidade social, implicando, entre outras coisas, a tomada de consciência de si e do mundo.

A qualidade da educação precisa ser encarada de forma sistêmica: da creche ao pós-doutorado. O sistema educacional é formado de muitas partes inter-relacionadas, interdependentes e interativas: o que ocorre em uma delas repercute nas outras. A educação só pode melhorar no seu conjunto. “Nenhuma política educacional pode produzir resultados positivos sem uma integração orgânica entre os diversos níveis de ensino, particularmente entre a Educação Básica e o Ensino Superior”. Medidas isoladas não irão surtir efeito. (GADOTTI, 2013, p. 8).

Esta tese faz justamente a crítica, ao modelo de educação que se estabeleceu na rede de ensino da cidade de Manaus nos últimos anos, quando a gestão educacional passou a sofrer forte interferência de empresas privadas. Reafirmamos, que todas elas têm na essência um caráter lucrativo, seja interferindo na gestão com práticas gerenciais do mundo empresarial, seja no currículo pautado na

instrumentalização mecânica e na aquisição de habilidades, determinando o que a escola deve ensinar, redefinindo por meio da lógica economicista uma nova finalidade para a educação, voltada à formação de sujeitos produtivistas e em uma lógica de futuros empreendedores.

A luz do que pesquisamos, inferimos que os processos pedagógicos cristalizados nas escolas de Manaus, estão ocorrendo em uma relação determinista e individualista, provocando a redução do fazer pedagógico dos profissionais da educação voltado apenas para o ensino, cujo metas quantitativas passam a ser o fim principal do processo e o excesso de avaliações padronizadas, passam a dar o tom para medir a qualidade em um completo desprestígio a pluralidade que cerca a população educacional da rede de ensino de Manaus.

Essa standardização da educação, faz parte de estratégias muito bem elaboradas pelos ideólogos da Nova Ordem Educacional Mundial (NOEM), representados por Organismos Financeiros Multilaterais que emplacam, no cenário mundial, narrativas de que o neoliberalismo é a favor da educação descentralizada, com qualidade e democrática para todos, mas, na realidade, esconde nas entrelinhas o interesse em sistematizar um modelo de escola que (de)forma o sujeito para atender as necessidades da lógica do modo de produção capitalista vigente, em que [...] “os cidadãos estão igualmente inseridos nessa lógica. E o esforço (mérito) define a posição social” (FREITAS, 2018, p.31), reforçando a exclusão social que emerge fora da escola, mas que se legitima no ambiente interno, responsabilizando o próprio aluno pelos próprios fracassos.

Freitas (2004) argumenta que o reordenamento do ensino em nível global evidencia a necessidade de reaproximação das políticas educacionais a uma concepção neotecnicista apresentada sob a forma de um processo de ensino e de aprendizagem centrado nos resultados para assim garantir a “eficiência e a produtividade” na educação, tendo como base os processos meritocráticos, excluindo parcela significativa da sociedade, principalmente, os que estão inseridos em um contexto de vulnerabilidade social e econômica e afetiva.

A partir do caminho metodológico adotado neste trabalho e de instrumentos (pesquisa documental e pesquisa de campo), que o processo de redefinição da educação municipal manauara com a entrada de empresas privadas, interferindo na gestão educacional não foi e nem é um ato isolado, pelo contrário, fez e faz parte de um projeto amplo de interesses econômicos mundial para estabelecer o predomínio

das bases materiais e ideológicas ancoradas no pensamento Neoliberal, como nos deduz Silva e Fernandes (2021, p. 112):

Este processo ainda que ajustado às realidades particulares e condicionantes endógenas dos países do mundo, reproduz em seu sentido geral a polarização de classes típica do próprio sistema capitalista, ou seja, o conflito de interesses entre uma classe de possuidores de meios de produção e capital por um lado, e por outro os interesses da classe trabalhadora que, despossuída dos elementos constituintes da primeira é forçada a dispor da única mercadoria que possui, a força de trabalho como forma de sobrevivência no marco de uma sociedade que é, sobretudo, uma sociedade de mercadorias.

Examinamos que a justificativa de expandir e melhorar a educação municipal de Manaus, em 2013 a Semed, deu início a negociações junto ao BID para a concessão de empréstimo financeiro de UU\$-52.000,000,00 (cinquenta e dois milhões de dólares), somado a uma contrapartida do Poder Público Municipal de igual valor, perfazendo um total de UU\$-104.000,000,00 (centro e quatro milhões de dólares) para que até em 2021 fossem aplicados para atender o objetivo do PROJETO.

A qualidade propalada referia-se, apenas, ao aspecto estrutural como: construção de novas unidades escolares, devidamente supridas de equipamentos necessários para o bom andamento das atividades pedagógicas, em substituição há um grande número de escolas que funcionavam em prédios alugados, em total desacordo com as condições mínimas de funcionamento.

O PROEMEM apresentou uma forte narrativa, ao Poder Público Municipal de Manaus, por meio da Secretaria Municipal de Educação, para resolver os problemas diagnosticados pelo BID como causadores da baixa qualidade do ensino e, conseqüentemente, pelo mal desempenho no IDEB. Demonstramos que o pactuado pela Semed, via PROEMEM junto ao BID, ficou aquém do especificado nos quatro componentes que balizaram este estudo (I - Expansão da Cobertura e Melhoria da Infraestrutura da Educação Básica; II - Aperfeiçoamento da Qualidade da Educação Básica; III - Gestão, Monitoramento e Avaliação; IV - Administração do Projeto), mesmo tendo havido o desembolso pactuado com o BID.

Evidenciamos que a construção de novas escolas não se concretizou no quantitativo prometido e muito menos resolveu a histórica e lucrativa cultura de negociações de prédios alugados na rede municipal de Manaus. Além de que a promessa de ampliar vagas na educação infantil, principalmente, em creches não se

concretizou. Das 11 escolas prometidas para atender a educação infantil, demonstramos a construção de, apenas, 4 unidades, funcionando ainda como escola mista no atendimento à pré-escola e anos iniciais Ensino Fundamental. Com relação a promessa de qualidade do ensino, constatamos que o Componente III - Gestão, Monitoramento e Avaliação foi o que mais se efetivou no Projeto. Foi criado o Sistema de Avaliação de Desempenho Educacional de Manaus (SADEM), uma das condições estabelecidas pelo BID, para a execução do empréstimo, posto que o controle da avaliação garantiria as condições de melhorias para a qualidade do ensino e, conseqüentemente o planejamento de políticas para resolver problemas da rede em nível de aprendizagem.

Nos mecanismos de avaliações criados pelo SADEM, a Avaliação de Desempenho do Estudante (ADE) tem exercido a função de monitorar os alunos do Ensino Fundamental, por meio de testes periódicos, a parte da matriz de referência oficial da Prova Brasil/Saeb e fornecido a metodologia GIDE os indicadores necessários para exercer nas unidades escolares, sua pressão de controle e o monitoramento sobre o fazer pedagógico dos sujeitos da escola, como evidenciamos em falas dos sujeitos pesquisados, como a que segue:

“Vejo como forma de mascarar a real qualidade do ensino da rede. O aumento no IDEB nestes últimos anos, tem se dado por meio de exclusão de alunos que mostram ter dificuldade de aprender. Estes são descartados nos momentos de avaliação em larga escola, porém não podem ser reprovados pois isto impacta os resultados do IDEB. Isso nos deixa muito desconfortável. Esses números não batem. Tem alguma coisa errada nesse processo todo”.

A grave denúncia, na fala destacada, evidencia a forma como a rede vem trabalhando a questão da avaliação. Outra evidência, posta pela pesquisa, foi a constatação de que, se antes a avaliação era utilizada pelo professor (a) como forma de coação aos alunos, agora isso ocorre também por meio da transferência de responsabilidade para as empresas privadas que passaram a assumir o papel de pensar a gestão escolar, tendo como base o modelo gerencial. Nesse processo, o uso da avaliação revela-se com o mesmo grau de coação para escola, diretores, coordenadores pedagógicos e professores, uma vez que serve como uma espécie de controle em uma escala hierárquica.

Concordando com Araújo (2016, p. 267) vimos que esse modelo de política,

[...] acaba determinando a forma e o conteúdo do trabalho educativo, ainda que não o faça completamente e de uma vez por todas, pela própria complexidade que pretende regular. O monitoramento torna-se uma poderosa estrutura que passa a dar novas funções a práticas antigas - especialmente as excludentes, das quais a separação de alunos por turma, seguindo critérios de rendimento acadêmico, é só um exemplo.

A justificativa oficial da Semed/Manaus de que as “perecerias” com o setor privado possibilitariam a melhoria da qualidade do ensino pela sua expertise empresarial, configurou-se, na realidade, como uma retórica, posto que o grande interesse dessa relação foi a de garantir mecanismo de controle junto aos sujeitos da escola para o aumento do IDEB e monitorar o ensino na escola, como forma de salvaguardar um currículo normativo e padronizado para garantia dos interesses do poder dominante, havendo até mesmo um processo de falseamento dos números.

Nesse cenário, o Instituto Águila foi contratado para implantar a metodologia GIDE, passando desde 2013 a conduzir os rumos da gestão da rede municipal de Manaus com o propósito de fazer crescer o IDEB, exercer controle sobre o currículo e gestão escolar com a adoção de metodologias típicas do modelo de gestão empresarial. [...] “As atividades administrativo-pedagógicas são previstas em manuais de orientações, apostilados, assessorias e treinamento aos profissionais que atuam nos setores da secretaria, das DDZs e nas escolas” (SILVA, 2018, p.213). Junto ao sítio do INEP, verificamos ter havido o crescimento do IDEB na série histórica de 2015, 2017, 2019. Com a vigência do PROEMEM, a contratação do Instituto Águila pela SEMED e a implantação da metodologia GIDE creditamos que o crescimento do Instituto e o da GIDE são improcedentes, visto que o IDEB, também, mostrou-se crescente na rede de ensino do estado do Amazonas, mesmo com a ausência da metodologia, permitindo-nos a inferir que os efeitos dos objetivos não estão diretamente ligados ao emprego desta metodologia.

Quando fizemos análises intercruzando o crescimento do IDEB na série histórica em questão com os resultados finalísticos de aprovação, reprovação e abandono constatamos que o alto índice de aprovação acima de 90% é uma imposição da rede municipal de Manaus para todas as unidades escolares, as quais são obrigadas a assinar um termo de compromisso - Carta de Meta - com a Semed, no início do ano letivo, quando está descrito o índice que cada escola deve alcançar em nível de resultados finalísticos de aprovação, reprovação, abandono, IDEB e ADE.

Tais metas pelo processo normal da condução pedagógica na escola, seriam inatingíveis.

As práticas, adotadas na rede de ensino de Manaus (metodologia GIDE), em forma de monitoramento, foram captadas nas falas dos sujeitos, sendo, ao mesmo tempo, um norteador para o cumprimento das metas estipuladas, contraditoriamente um limitador do trabalho educativo, visto que os professores sentiram-se pressionadas para buscar o alcance das mesmas metas, em detrimento do real sentido da educação, ou seja, a formação integral do sujeito, a formação para a cidadania e, também, o preparo para o mercado de trabalho.

Os resultados da ADE, que serviram e, ainda, servem como uma auditoria interna da rede, controlada pela DAM, mostraram-nos que parcela significativa dos alunos (as) não adquiriram conhecimentos mínimos para a promoção dos estudos. Essas constatações faz-nos afirmar que a tese levantada, neste trabalho, é procedente e que o crescimento do IDEB, na série histórica, em estudo, não significou a melhoria da aprendizagem dos alunos(as) da rede municipal de Manaus, visto que inferimos, por meio da ADE, que os alunos(as) demonstraram não terem adquiridos os conhecidos básicos nos componentes de Língua Portuguesa e de Matemática, o que contradiz com o alto índice de aprovação evidenciado pelos quadros finalísticos pesquisado no SIGEAM WEB.

A pesquisa captou haver uma política de bonificação pecuniária às escolas que conseguiram atingir as metas, promovendo uma espécie de competição, fragilizando o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos (as), pois estabelecia e estabelece uma concorrência desigual entre as unidades escolares. Nem todas elas usufruem de perfil socioeconômico de profissionais da educação e alunos em condições de igualdade. Essas condições foram captadas, na pesquisa de campo, manifestadas como preocupação pelo D-C (Diretor da escola C) quando afirmou que é comum iniciar o ano letivo com quadro de professores incompletos, falta de ambiente físico que valorizam o fazer pedagógico dos professores, pois as estruturas de trabalho são deficitárias. Conforme evidencia a resposta de um dos sujeitos:

“Há pouco investimento na formação dos professores e materiais apropriados nas escolas. Falta materiais básicos como quadro, pincel, as cadeiras sem condições de uso, prejudicando o bem-estar dos alunos, merenda de péssima qualidade, sem a nutrição necessária para uma boa

saúde, as vezes só tem bolacha água e sal e suco, enfim, uma realidade que contradiz com o que se divulga”.

Diante do que foi possível constatar na trajetória desta pesquisa, reafirmamos a tese levantada que o aumento do IDEB da rede municipal de Manaus nos últimos anos não significou a melhoria da qualidade do ensino nas escolas. Pelo contrário, os preceitos de gestão empresarial que passaram a vigorar, a partir do PROEMEM e o consequente endividamento da rede serviram mais para criar uma cultura de avaliações padronizadas, implantados na rede de ensino pública da cidade de Manaus, com práticas administrativo-pedagógicas, que levam à inversão das prioridades educativas, causando efeitos negativos à aprendizagem dos alunos(as), baseada em um modelo de qualidade mensurada por alcance de índices, oriunda de uma racionalidade gerencialista, verticalizada, pela busca constante do aumento no ranqueamento entre as instituições de ensino, na lógica do princípio neoliberal.

Consideramos tais resultados como importantes para o desvelamento da crença de que a educação vai mal por responsabilidade da escola. Finalmente, este estudo contribui com inúmeros outros na discussão e crítica acerca da problemática e degenerada investida estratégica do capital em abrir as portas da educação pública para o setor privado atuar com maestria para esse alinhamento. Além do que nos sentimos provocados em dar reverberamento à crítica, aqui tecida, sobre a lógica do capital inserida na educação como parte de um projeto bem abrangente que se intercruza com projetos locais.

Por fim, consideramos tais críticas importantíssimas no contexto amazônico em que os sinais da colonização europeia, ainda, estão muito presentes em forma de subordinação. Para nós, isto implica em um processo de resistência e luta constante que inicia com o desvelamento da realidade educacional que é apresentada com dados mascarados, causando um profundo caos com o real sentido da educação e sua qualidade.

Temos a clareza de que não esgotamos o assunto, muito há para continuar desvelando.

## REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa Maria Freitas. **Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais.** Currículo sem Fronteiras, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5692189/mod\\_resource/content/1/Teresa%20Adriao\\_Dimens%C3%B5es%20e%20Formas%20da%20Privatiza%C3%A7%C3%A3o.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5692189/mod_resource/content/1/Teresa%20Adriao_Dimens%C3%B5es%20e%20Formas%20da%20Privatiza%C3%A7%C3%A3o.pdf). Acesso: 20/09/2020.

ADRIÃO Theresa Maria Freitas; GARCIA Teise de Oliveira Guaranha. **Mudanças organizacionais na gestão da escola e sua relação com o mundo empresarial: aprofundamento da privatização na educação básica brasileira?.** Educação: Teoria e Prática/ Rio Claro/ Vol. 25, n.50/ p. 435-452/ Set.- Dez. 2015. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/10286/7325>. Acesso em: 15/09/2020.

ADRIÃO Theresa Maria de Freitas et.al. **Grupos empresariais na educação básica pública brasileira: limites à efetivação do direito à educação.** Educ. Soc., Campinas, v. 37, nº. 134, p.113-131, jan.-mar., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/XvqBzqdtPyJRdkZHw4dKRFd/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 11/12/2020.

ARANHA, Rudervania da Silva Lima. **PROEMEM: A lógica do mercado na educação pública municipal de Manaus-am.** 2017. 148f.:il. Color; 31 cm. Dissertação (Mestrado em Educação – Educação e Políticas Públicas) – Universidade Federal do Amazonas.

ARANHA, Rudervânia da Silva Lima, OLIVEIRA, Selma Suely Baçal. **Agenda do Banco Interamericano de Desenvolvimento para a Rede Municipal de Ensino de Manaus.** Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022019000100574](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022019000100574). Acesso em: 30/10/2021.

ARANHA, Rudervania da Silva Lima, OLIVEIRA, Selma Suely Baçal de. **Lógica do Mercado na Rede Pública Municipal de Manaus/AM.** FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação, v. 11, n. 7, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/101356/61059>. Acesso em: 10/05/2021.

AZEVEDO, J. **Sistema educativo mundial: Ensaio sobre a regulação transnacional da educação.** Edição: Fundação Manuel Leão. Vila Nova de Gaia, 2008.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF 20 dez. 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) Acesso em: 10 agosto 2020.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, 1995. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002599.pdf>: Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. Resolução do Senado Federal nº 48 de 21/12/2007. **Dispõe sobre os limites globais para as operações de crédito externo e interno da união, de suas autarquias e demais entidades controladas pelo poder público federal e estabelece limites e condições para a concessão de garantia da união em operações de crédito externo e interno**. Brasília, DF: Presidência da República, [2007]. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/576233>. Acesso em: 14. jul. 2020.

BRASIL. Resolução do senado federal nº 7 de 18/05/2017. **Autoriza o Município de Manaus (AM) a contratar operação de crédito externo, com garantia da União, com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), no valor de até US\$ 52.000.000,00 (cinquenta e dois milhões de dólares dos Estados Unidos da América)**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, nº 95, p. 2, 19 maio 2017. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/147090309/dou-secao-1-19-05-2017-pg-2>. Acesso em: 20 jun. 2019.

BRASIL. **Constituição Federal (1988): República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL-Brasília – UNICEF. **Cultura do fracasso escolar afeta milhões de estudantes e desigualdade se agrava na pandemia, alertam UNICEF e Instituto Claro**. 28 janeiro 2021

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e Capital Monopolista. A degradação do trabalho no século XX**. 3º ed. Editora Guanabara. 1974.

BERNARDI, Liane Maria; UCZAK, Lucia Hugo, ROSSI, Alexandre José. **A ORGANIZAÇÃO E A AÇÃO DA CLASSE EMPRESARIAL BRASILEIRA NO CONTEXTO EDUCACIONAL ATUAL**. IN: PERONI, Vera Maria Vidal; ROSSI, Alexandre José; LIMA, Paula Valim de. (Org). **Diálogos sobre a relação entre o público e o privado no Brasil e América Latina**. – 1. ed. – São Paulo: Livraria da Física, 2021.

BEECH. Jason. **A internacionalização das Políticas Educaticas na América Latina**. Currículo sem Fronteiras, v.9, n2, pp.32-50, Jul/Dez.2009. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/beeceh.pdf>. acesso em: 16/10/2020.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Da administração Pública Burocrática à Gerencial – Revista do Serviço Público**. Jan/abril -1996. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/papers/1996/95.admpublicaburocraticaagerencial.pdf>. Acesso: 26/10/2020.

BID. Inter-American Development Bank. **Diálogo de Identificação Manaus, Estado do Amazonas, Diagnóstico e Apoio ao Desenho e Articulação de Programas**. (BR-L1328 Carta Consulta versão final PROEMEM). Disponível em: [getdocument.aspx \(iadb.org\)](http://getdocument.aspx(iadb.org)). Acesso: 15/10/2020.

BID. Documento Del Banco Interamericano de Desarrollo. **Programa de Expansión y Mejoramiento Educativo de la Red Pública Municipal de Manaus** – BR-L1392 (PROEMEM). Disponível em: [Project Details | IADB](#). Acesso: 15/10/2020.

BID. Inter-American Development Bank. Projeto de Expansão e Melhoria Educacional da Rede Pública Municipal de Manaus (PROEMEM) BRL1392. Disponível em: <http://www.iadb.org/en/projects/project-description-title,1303.html?id=BR-L1392> Acesso em: 15/10/2020.

BID. BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO. **Proyecto de Expansión y Mejoramiento Educativo de la red Pública Municipal de Manaus (PROEMEM)**. [2014]. Disponível em: <https://www.iadb.org/en/project/BR-L1392>. Acesso em: 15. abril. 2021.

BID. BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO. **Contrato de Empréstimo nº 3397/OB-BR**. 14 jul. de [2017]. Disponível em: <https://www.iadb.org/en/project/BR-L1392>. Acesso em: 18. mar. 2021.

BID. BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO. **Relatório de Auditoria: Exercício de 2019. [2020]**. Disponível em: <https://www.iadb.org/en/project/BR-L1392>. Acesso em: 05. jul. 2022.

BID. BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO. **Relatório de nº 003/2021- COMREX-TCE/AM. Exercício. [2020]**. Disponível em: <https://www.iadb.org/en/project/BRL1392>. Acesso em: 08 jun. 2022.

BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhares. **Gestão da Educação: o Município e a Escola**. FERREIRA, Naura e AGUIAR, Márcia Ângela (orgs) - Gestão da Educação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CARMELATTO, Luciane Paz. **A gestão da educação no contexto da sociedade capitalista: a parceria público privado**. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR- RS – 2013.

CAETANO Maria Raquel. **Lógica privada na educação pública, redes globais e a formação de professores**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-riograndense (IFSUL), Charqueadas-RS, Brasil. ISSN 1982-7199 | DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271992109> Revista Eletrônica de Educação, v. 12, n. 1, p. 120-131, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2109>. Acesso em: 26/06/2021.

CARNOY, Martin. **Mundialização e reforma da educação: o que os planejadores devem saber** / Martin Carnoy; tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília : UNESCO, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo.** São Paulo: Cortez Editora, 1985.

CUNHA, Luiz Antônio. **A LAICIDADE EM DISPUTA: Religião, moral e civismo na educação brasileira.** Revista Teias - Estado, Educação Pública e Laicidade v. 15 • n. 36 • 05-25 • (2014).

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação, Estado e democracia no Brasil.** 6º ed. São Paulo: Cortez. Niterói, Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal Fluminense. Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 2009.

DIAS, Rafael de Brito. **A trajetória da política científica e tecnológica brasileira: um olhar a partir da Análise de Política.** 2009. 237 p. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. **A qualidade da educação: conceitos e definições.** Série Documental: Textos para Discussão, Brasília, DF, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007.

DOURADO, L. F. **A escolha de dirigentes escolares: política e gestão da educação no Brasil.** In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2001.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Gestão da Educação Escolar.** Brasília: Universidade de Brasília. Centro de Educação a Distância, 2006.

ENGELS, Friedrich. **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado.** São Paulo: Editora Escala, 2009.

FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias.** São Paulo: Expressão popular, 2018.

FREITAS, L. C. de. **A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação.** Educação & Sociedade, vol. 25, núm. 86, abril, 2004, pp. 133-170 Centro de Estudos Educação e Sociedade Brasil. Disponível em: [file:///C:/Users/infostore/Downloads/A\\_avaliao\\_e\\_as\\_reformas\\_dos\\_anos\\_de\\_1990\\_novas\\_f%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/infostore/Downloads/A_avaliao_e_as_reformas_dos_anos_de_1990_novas_f%20(1).pdf). Acesso em: 16/06/2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional.** In FAZENDA, Ivani (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômica-social e capitalista.** 8º ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FONSECA, A. et.al. Boletim do Desmatamento da Amazônia Legal (maio 2021) SAD (p.1). Belém: Imazon. Disponível em: <https://imazon.org.br/publicacoes/boletim-do-desmatamento-da-amazonia-legal-marco-2021-sad/>. Acesso em: 30/06/2021.

FOURNIER, Christianne Guimarães. **A política educacional de centralização, responsabilização e avaliação no estado do Rio de Janeiro: um estudo de caso sobre os desafios e dificuldades da atuação dos AAGES nas escolas da regional metropolitana III**. Dissertação de Mestrado - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora. 2017.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na Educação: Uma nova abordagem**. Congresso de Educação Básica. Qualidade na aprendizagem. Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. 2013.

GENTILE, Pablo. **Neoliberalismo e educação: manual do usuário**. In: SILVA, Tomaz Tadeu, GENTILI, Pablo (orgs). **Escola S.A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. CNTE. Brasília. 1996.

GODOY, Maria Helena Pádua Coelho de & MURICI, Izabela Lanna. **Gestão Integrada da Escola**. Nova Lima: INDG Tecnologia e Serviços Ltda. 2009.

HAYEK, Friedrich August Von. O caminho da Servisao. 5º ed. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1944,

HADDAD, Sérgio (org). **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

HILL, Dave. **O neoliberalismo global, a resistência e a deformação da educação**. Currículo sem Fronteiras, v.3, n.2, pp.24-59, Jul/Dez 2003 ISSN 1645-1384 (online). Disponível em: [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org). Acesso em: 25/09/2020.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente**. Educação: Teoria e Prática – Vol. 21, n. 38, Período out/dez-2011. Disponível em : <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article>. Aceso em: 13. abril de 2021.

IANNI, Octavio. **A ditadura do grande capital**. São Pulo: Expressão Popular, 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATISTICA (IBGE). Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 25/06/2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATISTICA (IBGE). Disponível em: <https://2018.ibge.gov.br/>. Acesso em: 25/06/2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATISTICA (IBGE). Disponível em: <https://2019.ibge.gov.br/>. Acesso em: 25/06/2021.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 2º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1976,

LESSA, Sergio. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. [tradução Mariana Echalar]. São Paulo: Boitempo, 2019.

LUCK, Heloisa [et al.]. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. Boitempo Editorial, 2015.

MANAUS. Lei nº 1.921, de 30 de outubro de 2014. **Institui, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, o Projeto de Expansão e Melhoria Educacional da Rede Pública Municipal de Manaus – PROEMEM, e estabelece outras providências**. **Diário Oficial do Município de Manaus, Manaus, AM**. out de 2014. Manaus, AM, Ano XIV, Edição 3321, p. 1, 30 out. [2014a]. Disponível em: <http://dom.manaus.am.gov.br/pdf/2013/dezembro/DOM%203321%2030.12.2013%20CAD%201.pdf/view>. Acesso em: 15 jul. 2020.

MANAUS - Lei Municipal nº 1.921, de 30 de Outubro de 2014. **Institui, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, o Projeto de Expansão e Melhoria Educacional da Rede Pública Municipal de Manaus – PROEMEM, e estabelece outras providências**. **Diário Oficial do Município de Manaus, Manaus, AM**, 30 de outubro de 2014. Disponível em: <http://dom.ManauS.am.gov.br/pdf/2014/outubro/DOM%203525%2030.10.2014%20CAD%201.pdf/view>: Acesso em: 28 mar. 2020.

MANAUS - Lei Municipal nº 2230, de 04 de Julho de 2017. **Reestrutura o Projeto de Expansão e Melhoria Educacional da Rede Pública Municipal de Manaus (PROEMEM) e estabelece outras providências**. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/am/m/manaus/lei-ordinaria/2017/223/2230/lei-ordinaria-n-2230-2017-reestrutura-o-projeto-de-expansao-e-melhoria-educacional-da-rede-publica-municipal-de-manauS-proemem-e-estabelece-outras-providencias>: Acesso em: 28 mar. 2020.

MANAUS - Lei Municipal nº 1.882, de 13 de Junho de 2014. **Autoriza o Poder Executivo a contratar operação de financiamento externo com Organismo Multilateral de Crédito até o valor de US\$ 52.000.000,00 (cinquenta e dois milhões de dólares) para a execução do Projeto de Expansão e Melhoria Educacional da Rede Pública Municipal de Manaus – PROEMEM**. **Diário Oficial do Município de Manaus, Manaus, AM**, 13 de junho de 2014. Disponível em: [3431 caderno 1 — Diário Oficial do Município \(manauS.am.gov.br\)](http://3431.caderno1-diariooficialdomunicipio.manauS.am.gov.br) Acesso em: 15 abr. 2020.

MANAUS-AM. 4º Relatório de Monitoramento do PME. Comissão de Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal de Educação. Manaus, dezembro de 2021.

MANAUS-AM. Relatório da 2ª Avaliação de Desempenho do Estudante – ADE- 2015.

MANAUS-AM. Relatório da 2ª Avaliação de Desempenho do Estudante – ADE- 2017.

MANAUS-AM. Relatório da 2ª Avaliação de Desempenho do Estudante – ADE- 2019.

MANAUS-AM. Relatório da 2ª Avaliação de Desempenho do Estudante – ADE- 2021.

MANAUS-AM. Prefeitura Municipal de Manaus. **Decreto nº 4.779, de 16 de março de 2020.** Dispõe sobre o regime temporário de teletrabalho aos agentes públicos com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos no âmbito da Administração Pública Municipal, e dá outras providências.

MANAUS-AM. Prefeitura Municipal de Manaus. **Decreto nº 4.789, de 24 de março de 2020.** Dispõe sobre o regime excepcional de teletrabalho aos agentes públicos no âmbito da Administração Pública Municipal, e dá outras providências.

MANAUS-AM. Prefeitura Municipal de Manaus. Decreto nº 7.817 de 17 de março de 2005 – Institui o PROSED.

MASSON, Gisele. **Materialismo histórico e dialético: uma discussão sobre as categorias centrais.** Práxis Educativa, Ponta Grossa, PR, v. 2, n. 2, p. 105- 114, jul.-dez. 2007. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid). Acesso em: 28 mar. 2020.

MARX, Karl; ENGELS, F. **O manifesto comunista.** Edição Eletrônica: RidendoCastigat Mores, 1999. Disponível em: [www.jahr.org](http://www.jahr.org). Acesso: 27/03/2020.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política.** Livro Primeiro. 17ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

MARX, Karl, ENGELS, F. A ideologia alemã. 9º ed. São Paulo: Hucitec, 1993.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital,** [tradução Isa Tavares]. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MENDES, Valdelaine. **Os Think Tanks pró-mercado e a educação no Brasil.** IN: PERONI, Vera Maria Vidal; ROSSI, Alexandre José; LIMA, Paula Valim de. (Org). **Diálogos sobre a relação entre o público e o privado no Brasil e América Latina.** – 1. ed. – São Paulo: Livraria da Física, 2021.

MENDES, V. R.; PERONI, V.M.V. **Estado, mercado e formas de privatização: a influência dos think tanks na política educacional brasileira.** REVISTA ESPAÇO PEDAGÓGICO.v.27,p.65–88,2020. Disponível em: [https://www.ufrgs.br/gprppe/?page\\_id=124](https://www.ufrgs.br/gprppe/?page_id=124). Acesso: 10/06/2020.

MAZETTO, Flávio Eduardo. **Estado, Políticas Públicas e Neoliberalismo: um Estudo Teórico sobre as Parcerias-Público-Privadas.** Caderno de Estudos Interdisciplinares – Edição Especial Gestão Pública e Sociedade (2015) 01-21.

MOURA, Edilberto Santos. **Relações e contradições entre a gestão escolar democrática e a qualidade total: um estudo a partir das observações realizadas em escolas públicas da rede Municipal de Manaus.** 131 p. il. Dissertação (Mestrado em Educação – Políticas Públicas) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Amazonas, 2011.

MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. **A fábrica como espaço educativo.** - São Paulo: Scortecci, 2006.

MOURÃO, Arminda Rachel Botelho; ALMEIDA, Carlos Augusto Gomes de. **Demissão voluntária: do sonho de ser empreendedor à realidade do desempenho**. Manaus: Edua, 2005.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Dicionário de Políticas Públicas**. – 3º Ed. São Paulo: Editora UNESP, 2018.

OLIVEIRA, Sheila Sandes de. **A gestão Integrada da Escola no estado do Rio de Janeiro (2011-2014): consensos e disputas** – ccv-205f. 2016.

OSBORNE, David, GAEBLER, Ted. **Reinventando o governo: como o espírito empreendedor está transformando o setor público**. [tradução Sérgio Fernando Guarischi Bath e Ewandro Magalhaes Jr. 5º ed. Brasília, MH Comunicação, 1995.

ORIBE, Claudemir Y. **PDCA: origem, conceitos e variantes dessa idéia de 70 anos**. 2009. Disponível em: <http://www.qualypro.com.br/artigos/pdca-origem-conceitos-e-variantes-dessa-ideia-de-70-anos>. Acesso em: 16/04/2021.

PARO, Vitor Henrique. **Formação de gestores escolares** – a atualidade de José Quirino Ribeiro. Anais do XXII Simpósio Brasileiro, V Congresso Luso-Brasileiro, I Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, ANPAE, POA, 11 A 14 de novembro de 2007.

PEREZ, Davi Machado. **Capitalismo dependente, questão social e ideologia neodesenvolvimentista no Brasil**. Congresso Catarinense de Assistencial Social. Florianópolis-SC. 2013.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Raquel; LIMA, Paula Valim de. **Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia**. Retratos da Escola, v. 11, p. 415-432, 2017. Disponível em: [https://www.ufrgs.br/gprppe/?page\\_id=124](https://www.ufrgs.br/gprppe/?page_id=124). Acesso: 10/06/2020.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Relação público-privada: o papel da educação na construção de um projeto societário democrático**. IN: PERONI, Vera Maria Vidal; ROSSI, Alexandre José; LIMA, Paula Valim de . (Org.). Diálogos sobre a relação entre o público e o privado no Brasil e América Latina. – 1. ed. – São Paulo: Livraria da Física, 2021.

PEREIRA, Luciana Lima. **A escola não é empresa: a pseudoqualidade da GIDE nas escolas de Manaus**. 236 f.:il; color. 31cm. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, 2020.

PIRES, Daniela de Oliveira. **Da transição emocrática incompleta ao avanço do neoconservadorismo: consequências para a democratização da educação**. IN: PERONI Vera Maria Vidal; ROSSI, Alexandre José; LIMA, Paula Valim de (Org.). Diálogos sobre a relação entre o público e o privado no Brasil e América Latina. 1ª ed. – São Paulo: Livraria da Física, 2021.

RIBEIRO, Léo Manso. **A Gide como modelo da gestão do trabalho escolar na rede pública estadual do Rio de Janeiro** – IX Colóquio Internacional Marx e Engels. Disponível em: <https://anais9coloquiomarxengels.files.wordpress.com/2018/07/a-gide-como-modelo-de-gestc3a3o-do-trabalho-escolar-na-rede-pc3bablica-estadual-do-rio-de-janeiro-leo-manso-ribeiro.pdf>. Acesso: 04/06/2020.

ROTTA Edegar; ROTTA, Diego Guilherme; LAGO, Ivan Carlos. **Neoconservadorismo e políticas migratórias: o Brasil rumo ao retrocesso?** Textos & Contextos Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 1-16, jul.-dez. 2020 e-ISSN: 1677-9509. Disponível em: [Neoconservadorismo e políticas migratórias | Textos & Contextos \(Porto Alegre\) \(puhrs.br\)](#). Acesso em: 26/05/2022.

RUIZ, Maria José Ferreira. **DECORRÊNCIAS DA RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADO PARA A POLÍTICA E GESTÃO ESCOLAR**. Relatório de Pesquisa apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2017.

SADER, Emir. Prefácio. In: MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**, [tradução Isa Tavares]. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

SADER, Emir. **As esferas públicas, estatal, privada e mercantil no neoliberalismo**. In: SADER, Emir (org). **Se é público é para todos: defender as empresas públicas é defender o Brasil**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

SECCHI, Leonardo. Revista de Administração Pública. **Modelos Organizacionais e reformas da administração pública**. Rio de Janeiro. 2009.

SERAFIM, Milena Pavan. **O PROCESSO DE MERCANTILIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM PANORAMA DO DEBATE NOS EUA, NA EUROPA E NA AMÉRICA LATINA**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 2, p. 241-265, jul. 2011.

SILVA, Fábio Tomaz Ferreira da; FERNANDES, Rosana Cebalho. **O INTERNACIONALISMO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA NACIONAL FLORESTAN FERNANDES**. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 13, n. 3, p. 109--124, dez. 2021 ISSN: 2175-5604. Disponível em: <https://www.google.com/search?q=internacionalismo+como+pr%c3%81tica+pedag%c3%93gica+na+escola+nacional+florestan+fernandes&oq>. Acesso em: 23.abril de 2021.

SILVA, Maria Rita Santos da. **O índice de Desenvolvimento da Educação Básica refletida no trabalho das escolas do ensino fundamental de Manaus/Am**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Amazonas. 235 f.:il.color 31c-2018.

SOARES, Emádina Gomes Rodrigues. **O que revelam os índices de desenvolvimento humano na cidade de Manaus**. 2011. 127 f.; il. color. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) — Universidade Federal do Amazonas.

SOUZA, Luiz Carlos Albuquerque de. **Processo de Seleção de Diretores de Escola Pública do Sistema Municipal de Ensino de Manaus – PROSED**. - Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2010. 135 f.; s/il. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Amazonas, 2010.

TEIXEIRA, Francisco José Soares. **O neoliberalismo em debate**. In TEIXEIRA, Francisco J. S. e OLIVEIRA, Manfredo Araújo de (organizadores). “**Neoliberalismo e reestruturação produtiva – as novas determinações do mundo do trabalho**”. Cortez Editora, São Paulo, 1996.

VIEIRA, Filho Geraldo. **Gestão da Qualidade Total: Uma abordagem prática**. L. Campinas. 2014. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Ciclo\\_PDCA#cite\\_note-2](https://pt.wikipedia.org/wiki/Ciclo_PDCA#cite_note-2). Acesso: 16/04/2021.