



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



JOSEMAR FARIAS DA SILVA

A POLÍTICA DE GESTÃO, RESPONSABILIZAÇÃO E TESTAGEM NA
REDE ESTADUAL DE ENSINO DO AMAZONAS: A IMPOSIÇÃO À
LÓGICA DE MERCADO

MANAUS - AM

2021

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

JOSEMAR FARIAS DA SILVA

**A POLÍTICA DE GESTÃO, RESPONSABILIZAÇÃO E TESTAGEM NA
REDE ESTADUAL DE ENSINO DO AMAZONAS: A IMPOSIÇÃO À
LÓGICA DE MERCADO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado/PPGE da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, como requisito final para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa 2: Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional.

Orientadora: Profa. Doutora Selma Suely Baçal de Oliveira.

MANAUS - AM

2021

Ficha Catalográfica

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

S586p Silva, Josemar Farias da
A política de gestão, responsabilização e testagem na rede estadual de ensino do Amazonas : a imposição à lógica de mercado / Josemar Farias da Silva . 2021
292 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Selma Suely Baçal de Oliveira
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Relações Público-Privado em Educação. 2. Avaliação Externa. 3. Accountability em Educação. 4. Gestão Escolar. 5. BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento. I. Oliveira, Selma Suely Baçal de. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

JOSEMAR FARIAS DA SILVA

**A POLÍTICA DE GESTÃO, RESPONSABILIZAÇÃO E TESTAGEM NA REDE
ESTADUAL DE ENSINO DO AMAZONAS: A IMPOSIÇÃO À LÓGICA DE
MERCADO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado/PPGE da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, como requisito final para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Selma Suely Baçal de Oliveira
Universidade Federal do Amazonas
Orientadora

Prof^a. Dra. Katharine Nínive Pinto Silva
Universidade Federal de Pernambuco – PPGEdu/UFPE
Examinadora Externa

Prof. Dr. Marco Antonio de Oliveira Gomes
Universidade Estadual de Maringá -PPE/UEM
Examinador Externo

Prof^a. Dra. Heloísa da Silva Borges
Universidade Federal do Amazonas – PPGE/UFAM
Examinadora Interna

Prof^a. Dra. Silvia Cristina Conde Nogueira
Universidade Federal do Amazonas – PPGE/UFAM
Examinadora Interna

[...] é preciso que os que trabalham e aprendem nas escolas saibam que o lugar sombrio que habitam é resultado da forma perversa como os poderosos lidam com a instituição pública, a partir do verdadeiro horror a educação como formação – como lugar de preservação dos valores humanistas e de construção de pessoas reflexivas, capazes de pensamento próprio e desejosas de igualdade e justiça.

(Maria Helena Souza Patto)

AGRADECIMENTOS

Agradeço especialmente à minha mãe **Luiza Farias**, que sempre se doou de forma incondicional a mim.

À Laudicea Farias, Josimere Farias, Lucineia Farias e Luzanira Farias, com quem aprendi as melhores lições de humanidade e respeito.

À professora Selma Baçal, com toda sua história de educação e militância, agradeço por acreditar no projeto que sob sua orientação comprometida resultou nesta tese, e por toda compreensão nos momentos mais difíceis.

Aos companheiros do GPPE, meu muito obrigado por todas as contribuições durante toda essa trajetória: Luciana, Rudervania, Osmiriz, Marcondes, Hellen, Rita, José, Elourdiê e todos os demais.

Aos professores que fizeram parte do exame de qualificação e defesa pelas imensas contribuições não somente para esta tese, mas para minha formação humana e como professor/pesquisador.

Aos professores e professoras que fizeram parte da minha trajetória de escolarização, por despertarem em mim o gosto pela leitura e por serem exemplos de educadores em meu processo de formação. Destaco entre eles, Terezinha Andrade, Laurinete, Elizabeth Martines, Marli Zibetti, Vanessa Lima, Ivonete Tamboril, Neuza Tezzari, Sonia Urt, Edson Andrade e Graças Pinheiro.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM)

RESUMO

A pesquisa que resultou nesta tese foi desenvolvida junto ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (GPPE/UFAM), vinculado à linha de pesquisa 02 – Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE/UFAM). Nosso estudo tomou como objetivo central analisar um conjunto de propostas e ações organicamente articuladas, desenvolvidas no âmbito da rede estadual de ensino do Amazonas, que se constituiu no que passamos a denominar de “Política de Gestão, Responsabilização e Testagem”. Orientou-se, teórico e metodologicamente, pelo materialismo histórico e dialético, instrumentalizado na pesquisa bibliográfica e documental. Apoiou-se nas categorias analíticas totalidade, hegemonia, contradição e mediação, possibilitando identificar a concepção neoprodutivista e neotecnicista, conforme discutido por Saviani (2013), como eixos norteadores e estruturantes na condução da política educacional investigada. Podemos ainda, compreender o movimento de disputa pela hegemonia da escola pública que, baseado no paradigma da qualidade total em educação, materializa-se a partir: da implementação de sistemas de testagem em larga escala, como principal mecanismo de aferição da qualidade educacional; do pagamento de bonificação por desempenho; da execução de programas e projetos de caráter utilitarista e compensatório, visando estritamente melhorar índices e indicadores de desempenho no estado; dos processos de responsabilização docente e do estabelecimento de parcerias público-privadas, que vão desde o gerenciamento da escola como empresas, à consultorias para formação docente. A tese demonstrou ainda, o favorecimento de empresários e grupos privados que já vinham atuando na rede municipal de ensino, evidenciando a relação perniciosa entre o governo do estado e o capital financeiro internacional, aqui representado pelo BID, ao qual vem favorecendo à imposição da lógica mercantil capitalista em educação. Estas questões, confirmam nossa tese, a partir da constatação do processo de mercantilização da educação, atualmente em curso na rede estadual de ensino do Amazonas, por meio da intensificação das parcerias público-privadas. Assim, fica evidenciada a agenda do capital financeiro para a educação no Amazonas, configurando-a como um grande mercado a ser explorado. Por fim, considerando as contradições e antagonismos de uma sociedade de classes ao qual a escola está inserida, torna-se premente, a luta pela superação do atual modo de produção e a constituição de uma educação escolar pública que realmente atenda aos reais interesses da classe trabalhadora.

Palavras-chave: relações público-privado em educação; avaliação externa; accountability em educação; gestão escolar; BID.

ABSTRACT

The research that resulted in this thesis was developed within the Group of Studies and Research in Educational Policies (GPPE/UFAM), linked to research line 02 - Education, Public Policies and Regional Development of the Graduate Program in Education of the Federal University of Amazonas (PPGE/UFAM). The central objective of our study was to analyze a set of proposals and organically articulated actions, developed within the Amazonas State School System, which constituted what we will call "Management, Accountability and Testing Policy". It was oriented, theoretically and methodologically, by the historical and dialectical materialism, instrumentalized in bibliographic and documental research. It relied on the analytical categories totality, hegemony, contradiction and mediation, enabling to identify the neoproductivist and neotechnicalist conception, as discussed by Saviani (2013), as guiding and structuring axes in the conduct of the investigated educational policy. We can also understand the movement of dispute for the hegemony of the public school that, based on the paradigm of total quality in education, is materialized from: the implementation of large-scale testing systems, as the main mechanism for measuring educational quality; the payment of performance bonuses; the implementation of programs and projects of utilitarian and compensatory nature, strictly aimed at improving indices and performance indicators in the state; the processes of teacher accountability and the establishment of public-private partnerships, ranging from school management as companies, to consultancies for teacher training. The thesis also demonstrated the favoring of businessmen and private groups that had already been operating in the municipal education system, showing the pernicious relationship between the state government and international financial capital, represented here by the IADB, which has been favoring the imposition of the capitalist mercantile logic in education. These issues, confirm our thesis, from the verification of the process of mercantilization of education, currently underway in the state education system of Amazonas, through the intensification of public-private partnerships. Thus, the agenda of the financial capital for education in Amazonas is evidenced, configuring it as a large market to be exploited. Finally, considering the contradictions and antagonisms of a class society in which the school is inserted, it becomes urgent the fight to overcome the current production mode and the constitution of a public school education that really meets the real interests of the working class.

Keywords: public-private relationship; standardized tests; accountability in education; school management; IADB.

RESUMEN

La investigación que dio lugar a esta tesis se desarrolló con el Grupo de Estudios e Investigación en Políticas Educativas (GPPE/UFAM), vinculado a la línea de investigación 02 - Educación, Políticas Públicas y Desarrollo Regional del Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Federal de Amazonas (PPGE/UFAM). Nuestro estudio tuvo como objetivo central analizar un conjunto de propuestas y acciones orgánicamente articuladas, desarrolladas dentro del sistema escolar estatal de Amazonas, que se constituyó en lo que llamamos "Política de Gestión, Rendición de Cuentas y Pruebas". Se guió, teórica y metodológicamente, por el materialismo histórico y dialéctico, instrumentalizado en la investigación bibliográfica y documental. Se apoyó en las categorías analíticas totalidad, hegemonía, contradicción y mediación, permitiendo identificar la concepción neoproductivista y neotécnica, como lo discute Saviani (2013), como ejes orientadores y estructurantes en la conducción de la política educativa investigada. También podemos entender el movimiento de disputa por la hegemonía de la escuela pública que, basado en el paradigma de la calidad total de la educación, se materializa a partir de: la implementación de sistemas de pruebas a gran escala, como principal mecanismo de medición de la calidad educativa; el pago de bonos por desempeño; la implementación de programas y proyectos de carácter utilitario y compensatorio, estrictamente dirigidos a mejorar los índices e indicadores de desempeño en el estado; los procesos de rendición de cuentas de los docentes y el establecimiento de alianzas público-privadas, que van desde la gestión de la escuela como empresas, hasta las consultorías para la capacitación docente. La tesis también demostró el favorecimiento de empresarios y grupos privados que ya venían operando en la red municipal de educación, destacando la perniciosa relación entre el gobierno estatal y el capital financiero internacional, representado aquí por el BID, que viene favoreciendo la imposición de la lógica mercantil capitalista en la educación. Estas cuestiones, confirman nuestra tesis, a partir de la verificación del proceso de mercantilización de la educación, actualmente en curso en la red estatal de educación de Amazonas, a través de la intensificación de las asociaciones público-privadas. Así, se evidencia la agenda del capital financiero para la educación en Amazonas, configurándola como un gran mercado a explotar. Finalmente, considerando las contradicciones y antagonismos de una sociedad de clases en la que se inserta la escuela, se hace urgente la lucha por la superación del actual modo de producción y la constitución de una educación escolar pública que realmente responda a los intereses reales de la clase trabajadora.

Palabras clave: relaciones público-privadas en educación; exámenes estandarizados; accountability en educación; gestión escolar; BID.

LISTA DE SIGLAS

ABE – Associação Brasileira de Educação
ANL – Aliança Nacional Libertadora
ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC – Avaliação Nacional de Rendimento Escolar
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAEd/UFJF – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora
CETAM – Centro de Educação Tecnológica do Amazonas
CEPAL – Comissão Econômica para América Latina e Caribe
CLAD - Centro Latino-Americano para o Desenvolvimento
CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação
CPB – Confederação de Professores do Brasil
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FENASE – Federação Nacional de Supervisores Educacionais
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FMI – Fundo Monetário Internacional
GIDE – Gestão Integrada da Educação
IDEAM – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado do Amazonas
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INCE - Instituto Nacional de Calidad y Evaluación
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MARE – Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado
MEC – Ministério da Educação
MHD – Materialismo Histórico e Dialético
MTIC – Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG – Organização Não Governamental
ONU – Organização das Nações Unidas
PACTI – Programa de Apoio à Capacitação Tecnológica da Indústria
PADEAM – Programa de Aceleração do Desenvolvimento Educacional do Amazonas
PBQT – Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade
PCE – Programa Ciência na Escola
PIPA – Programa de Intervenção Pedagógica do Amazonas
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PME – Programa Mais Educação
PNAIC – Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNE – Plano Nacional de Educação
PROEMEN – Projeto de Expansão e Melhoria Educacional da Rede Pública de Manaus

PROMED – Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio

PT – Partidos dos Trabalhadores

SEDUC/AM – Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino

SADEAM – Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

UEA – Universidade do Estado do Amazonas

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

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Matrículas na Educação Básica segundo a rede de ensino do Amazonas 2015-2019	186
Gráfico 2: Taxa de Distorção Idade-Série do Ensino Médio por Dependência Administrativa – Amazonas 2019	187
Gráfico 3: Taxa de Distorção Idade-Série no Amazonas em escolas rurais de 2006 até 2020	187
Gráfico 4: Recursos relacionados a infraestrutura disponíveis nas escolas de ensino médio – Amazonas 2019	195
Gráfico 5: Recursos tecnológicos disponíveis nas escolas de ensino médio – Amazonas 2019	196
Gráfico 6: Infraestrutura e Recursos Tecnológicos disponíveis nas escolas de ensino médio	220
Gráfico 7: Infraestrutura e Recursos Tecnológicos disponíveis nas escolas de Ensino Fundamental - Amazonas	222

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Portifólio ativo de projetos em fase de execução pelo BID – 2021	102
Tabela 2: Princípios da NGP e suas expressões nas Políticas Educacionais.....	128
Tabela 3: Possíveis configurações do NGP na educação	131
Tabela 4: Implantação de sistemas de testes em larga escala na América Latina.....	153
Tabela 5: Sistemas Estaduais de Avaliação. 1992-2019	166
Tabela 6: Proporção de estudantes em 2019 com reprovação ou abandono escolar no Brasil em escolas da rede pública de ensino	189
Tabela 7: Proporção de estudantes em 2019 com reprovação ou abandono escolar no Amazonas em escolas urbanas e rurais da rede estadual de ensino	189
Tabela 8: Proporção de estudantes em 2019 com reprovação ou abandono escolar no município de Marã em escolas da rede estadual de ensino – Ensino Médio	190
Tabela 9: Pessoas de 15 anos ou mais, analfabetas, por cor ou raça e grupo de idade	191
Tabela 10: Componentes curriculares, níveis e etapas de escolaridades atendidas e quantitativo de estudantes.....	201
Tabela 11: Metas para os anos iniciais do ensino fundamental.....	207
Tabela 12: Metas para os anos finais do ensino fundamental	207
Tabela 13: Prêmios e Bonificações baseados no cumprimento de metas atrelados ao desempenho escolar por estado	210
Tabela 14: Programas e ações em cada componente do PADEAM e recursos para execução por ano	228
Tabela 15: Componentes de investimentos no âmbito do PADEAM e valores financiados em milhões US\$	231
Tabela 16: Plano de aquisição – obras de infraestrutura para construção dos CETIs.....	233

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Composição do SAEB a partir de 2013	160
Figura 2: Modelo do Sistema de gestão da qualidade baseado na ISO	215

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
1. SITUANDO O DEBATE: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A PRODUÇÃO NO CAMPO HISTÓRICO-CRÍTICO	27
2. O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA	46
SEÇÃO I - O PROJETO HEGEMÔNICO DE SOCIEDADE E O ESTADO EDUCADOR NO CONTEXTO DO NEOLIBERALISMO E DA CRISE DO CAPITAL	55
1.1. A CRISE DO CAPITAL	56
1.1.1.As contradições do capitalismo e as crises cíclicas.....	57
1.1.2.O Imperialismo e a Crise Estrutural	60
1.2. A HEGEMONIA DO IDEÁRIO NEOLIBERAL NA EDUCAÇÃO E O ESTADO EDUCADOR	69
1.2.1. Estado e Hegemonia na Teoria Marxista	70
1.2.2. Surgimento, Consolidação e os Reflexos da Hegemonia Neoliberal	76
1.3. UMA NOVA PEDAGOGIA DA HEGEMONIA: AJUSTES, REFORMAS, NOVO GERENCIALISMO E A SUBSUNÇÃO AOS INTERESSES DO CAPITAL	82
1.3.1. Nova Pedagogia da Hegemonia e a Terceira Via Neoliberal	83
1.3.2. Reforma do aparelho do Estado Brasileiro e o novo gerencialismo	89
1.3.3. Organismos multilaterais de crédito e suas influências nos rumos e definições das políticas de educação	94
SEÇÃO II - A GESTÃO, RESPONSABILIZAÇÃO E A TESTAGEM NO LABIRINTO DO CAPITAL: CONCEITOS, LÓGICA DE FUNCIONAMENTO E REPERCUSSÕES NO CAMPO EDUCACIONAL	106
2.1. O TRABALHO DOCENTE NA SOCIEDADE CAPITALISTA: ENTRE A PROLETARIZAÇÃO E A PRECARIZAÇÃO	108
2.2. A LÓGICA DO GERENCIALISMO NA GESTÃO/ADMINISTRAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL E DAS ESCOLAS NO CONTEXTO DA CONTRARREFORMA	116
2.3. O ACCOUNTABILITY NA EDUCAÇÃO E O MOTE DA RESPONSABILIZAÇÃO POR RESULTADOS	134
2.4. ANTECEDENTES HISTÓRICOS DO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL	146

2.5. DO SAEB AO SURGIMENTO DOS SISTEMAS ESTADUAIS DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO: A LÓGICA “MAIS DO MESMO” COMO PARÂMETRO PARA AFERIR A “QUALIDADE” DO ENSINO	153
2.6. O MITO DA MERITOCRACIA NA EDUCAÇÃO	168
SEÇÃO III - AS POLÍTICAS DE GESTÃO, RESPONSABILIZAÇÃO E TESTAGEM NA REDE ESTADUAL: INDUÇÃO E ARTICULAÇÃO DE PROGRAMAS VOLTADOS À “GESTÃO DA QUALIDADE” – O RECRUDESCIMENTO DA LÓGICA DO CAPITAL NA EDUCAÇÃO	182
3.1. A REDE ESTADUAL DE ENSINO DO AMAZONAS: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO	183
3.2. O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO NO AMAZONAS – SADEAM: CARACTERIZAÇÃO E TRAJETÓRIA	197
3.3. A BONIFICAÇÃO POR DESEMPENHO DOCENTE E O PRÊMIO ESCOLA DE VALOR: A MERITOCRACIA E A LÓGICA DE MERCADO NA REDE ESTADUAL DO AMAZONAS	206
3.4. O PROGRAMA ISO NAS ESCOLAS E A LÓGICA DA AUDITORIA, CONTROLE E CERTIFICAÇÃO NOS MOLDES DA QUALIDADE TOTAL PARA “MELHORAR O DESEMPENHO” DA EDUCAÇÃO: PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADO	215
3.5. A “COOPERAÇÃO” COM O BID E O PROGRAMA DE ACELERAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL DO AMAZONAS: AGENDA PARA EXPANSÃO DOS INTERESSES DO CAPITAL EM NOME DA “QUALIDADE DA EDUCAÇÃO”	223
CONSIDERAÇÕES FINAIS	252
REFERÊNCIAS	259
ANEXOS	278

SOBRE O AUTOR

Refletir sobre si mesmo e sobre qualquer percurso trilhado, constitui-se numa tarefa e esforço difíceis, mas que pretendem situar o leitor acerca de minha trajetória de vida e formativa, que culminam, a partir da entrada no doutorado, nesta tese em que considero qualitativamente, com um “passo maior”, no âmbito do meu processo de formação. Não apenas pela possibilidade de tornar-se doutor em alguma área do conhecimento, que sabidamente, dentro do ambiente acadêmico ao qual estamos inseridos, acaba por legitimar certos saberes e dizeres de quem os enuncia.

Entendo esse momento como um processo de aprofundamento da capacidade humana de compreender melhor, tanto a si mesmo, quanto ao mundo em que estamos inseridos, sua dinâmica, formas de relações e estruturação, que vão se constituindo no e pelo trabalho, a partir dos meios e formas como produzimos nossa existência que – mesmo inserida dentro de uma totalidade e universalidade, mantêm certas particularidades, inerentes: aos diferentes itinerários e trajetórias de vida e de escolarização em si, bem como os diferentes acessos aos bens culturais produzidos, às condições sócio econômicas, dentre outros, dado o caráter multideterminado de relações que nos constituem ao longo de nossas histórias.

Filho de pai sapateiro e mãe costureira, onde ambos não chegaram a realizar nem o exame de admissão¹, cursando até a terceira e quarta série do 1º grau respectivamente. Ambos, desde muito cedo, e não diferentemente da maioria do imenso contingente pertencente à classe trabalhadora, vislumbravam na escolarização dos filhos, os meios de proporcionarem melhores condições de vida menos adversa do que as que possuíram e tiveram acesso, forçados a abandonarem a escola desde cedo, pela necessidade de trabalhar precocemente. Todavia, as condições de acesso e permanência não estavam para eles asseguradas, de forma a lhes possibilitar a continuidade de seus processos formativos na educação escolar pública.

Minha trajetória de formação não foi linear, marcada por evasão em dois anos consecutivos e de retenção no antigo segundo grau, hoje ensino médio de um curso profissionalizante em técnico de contabilidade, realizado em uma escola de ensino regular. Findo esse período, a escolha pela graduação de licenciatura em Ciências com Habilitação em

¹ Decorrente da reforma empreendida em 1931 por Francisco Campos, que regulamentava o acesso ao ensino secundário por meio da instituição do exame de admissão, composto por provas de Português (redação e ditado) e aritmética (cálculo elementar, além de rudimentos de Geografia, História do Brasil e Ciências Naturais (Brasil, 1931). Se configuraria como um germe embrionário de uma política de testagem altamente excludente e que perdurou por 40 anos até 1971, onde o conjunto de decretos que regulamentava o exame de admissão e a organização do ensino, ficou conhecida como reforma Francisco Campos, que discutiremos mais detalhadamente ao longo da tese.

Biologia, se deve em parte por influência de duas irmãs que já eram professoras do mesmo componente curricular a época, se constituindo nesse período como uma área interessante que me fascinava, tanto pela possibilidade que eu vislumbrava de tornar-me professor, mas também pelo fato de que, naquele período em 1997, quando adentro a universidade, não muito diferente de hoje, as áreas de Biologia, Química e Física, possuíam um déficit muito maior em praticamente todas as regiões do país, o que não me conferiria muitos obstáculos para inserir-me na profissão. Desta forma, no interior de Pernambuco, ingresso na Faculdade de Formação de Professores de Nazaré da Mata (FFPNM), pertencentes a Universidade Estadual de Pernambuco – UPE.

Concluo a licenciatura em 2003, em meio a trancamentos de semestres pela necessidade de trabalhar, o que incompatibilizava a frequência ao curso, visto que o mesmo, era ofertado em outra cidade. Hoje percebo com uma visão mais crítica, o conjunto de mecanismos de exclusão, oriundos das dinâmicas intra e extraescolares que marcaram minha trajetória de formação.

A política do então governador do estado de Pernambuco naquele período foi marcada pela realização de processos seletivos simplificados em detrimento da realização de concurso público para o magistério, decorrendo dez anos desde a realização do último, sendo a contratação por processo seletivo ou por indicação, em que era oferecido um salário que equivalia basicamente à metade do que recebia um concursado, em torno de R\$ 300,00 reais. É nesse período que ocorre um concurso do estado de Rondônia com realização de provas em outras capitais, inclusive em Recife, oferecendo melhores condições de remuneração e carreira, que as verificadas em Pernambuco, onde muitos municípios pagavam ainda menos de um salário-mínimo aos seus professores.

Atuando na educação, no ensino de Ciências, Biologia, Física, Química e até Artes como forma de evitar ser lotado em duas ou até três escolas, para fins de complementação de carga horária, iniciava-se dessa forma, minha experiência efetiva na docência em 2004 – um grande desafio! A partir de 2008, presto novo concurso, desta vez de 20 h semanais, passando a ter uma jornada tripla em três escolas diferentes, o que de um lado, me levou a exaustão física e mental, pela existência dos dois vínculos e uma jornada de trabalho desgastante dentro e fora da escola e em casa aos finais de semana, com correções de avaliações e elaboração de atividades. Ao mesmo tempo, me possibilitou o contato com diferentes realidades de escolas e de processos que nela se desenvolviam, me inquietando já desde essa época as formas de avaliação e diversos mecanismos de controle, padronização e certa adequação do processo

formativo, que variavam nos meios e formas, assumindo contornos e intensidades diversas, conforme mudavam os governos.

Recordo que, ainda em 2004, portanto em meu primeiro ano de docência, que se desencadeia uma greve de professores no estado, onde a maioria da escola era incisiva – mas você não pode fazer greve, é perigoso, está em estágio probatório! – Diziam alguns professores e gestores, esses últimos informavam de forma imediata e diariamente o nome dos professores que paralisavam suas atividades como forma de protesto pelas políticas em vigor, condições de estrutura e funcionamento das escolas e por recomposição salarial, que não acompanhavam a inflação, nem eram condizentes com a relevância social do professor, que comparativamente com outras carreiras, contrastavam e colocavam em evidência, a forma como era tratada a educação no estado.

Em 2010, começo a sentir que precisava dar continuidade ao meu processo formativo, e neste ínterim, não tinha tempo para estudar, tendo em vista a alta carga horária em três escolas diferentes, onde atuava no ensino fundamental e médio, bem como na EJA, necessitava, portanto, aprimorar meu fazer cotidiano e adquirir novos conhecimentos que me possibilitassem compreender melhor o espaço onde atuava, a partir dos seus condicionantes e determinantes. Deste modo, sentia mecânico o meu trilhar, no trabalho e consequentemente na vida, cada vez mais estranhado. Resolvo então prestar concurso para o Instituto Médico Legal (IML) para o cargo em nível médio de Técnico de Necrópsia, em condições bastantes insalubres, exercido de forma muitas vezes penosa, dadas as condições precárias de infraestrutura, inerentes à própria atividade, mesmo assim remunerava melhor os servidores, ao tempo que me oportunizaria voltar a estudar, tendo em vista os plantões e folgas, decorrentes do regime de trabalho em escalas de 24 horas.

Visando a realização do mestrado, passo a frequentar um dos laboratórios de Genética da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), o que se me mostrava, continuamente a cada interação com aquele universo molecular e gênico de pesquisa com patógenos de doenças tropicais, que este movimento formativo estava longe de me dar respostas que possibilitasse compreender os processos, ainda pra mim tão indecifráveis, que nos constituem enquanto sujeitos sociais e situados histórico e culturalmente, sendo essa minha inquietação maior no período, o que me levou à busca pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado em Psicologia (PPGPSI/UNIR), ao invés do Mestrado em Biologia ou em Educação.

Este Programa, na linha de pesquisa: Psicologia Escolar e Processos Educativos, oportunizou-me entrar em contato, a partir de uma das disciplinas ofertadas no curso e de outra cursada na Universidade Estadual de Maringá por meio de um Programa de Cooperação

Acadêmica (PROCAD), com autores russos como Vigotski (1896-1934) Leontiev (1903-1979) e Luria (1902-1977) dentre outros, que construíram seus fundamentos teóricos-conceituais, tendo por base o materialismo histórico e dialético como método de apreensão para compreensão dos processos constitutivos de um sujeito inserido na totalidade social, considerando os condicionantes de natureza histórica, social e cultural que nos tornam humano que é a Psicologia Sócio-histórica, denominada também por alguns autores como Psicologia Histórico-Cultural, superando assim concepções fragmentadas, anistóricas e dicotômicas, passando a conceber o pensamento, a linguagem, a consciência e demais marcas do humano, nas palavras de Marx (2017), como síntese de múltiplas determinações. Ao final, em 2014 defendi o trabalho de pesquisa intitulado: *Um olhar da Psicologia sobre o PROUCA no contexto de intensificação das TDIC nas políticas educacionais*.

Materializa-se em 2014, meu desejo de voltar a atuar na docência, de trabalhar com a vida, não mais com a morte! Com a minha entrada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) no campus Eirunepé, situado no interior do estado, se configurando como um dos motivos que me ensejaram a prosseguir estudos, desta vez a nível de doutorado, visando principalmente me constituir como pesquisador, uma vez que a titulação para fins de progressão não me importavam, por conta do Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC), que para fins de carreira, já me enquadravam no nível III, que equivale, em termos de vencimentos, ao valor recebido por professores com titulação de doutorado.

Voltar a estudar... este era o anseio principal em meados de 2015 e 2016, quando ocupava a direção de ensino do IFAM, o que inicia um movimento de questionamento – o que me move? O que me inquieta? Remetendo-me às questões como a avaliação e a gestão escolar, principalmente como seu uso, no ambiente escolar, foi se constituindo de forma cada vez mais intensa, como um dos mecanismos de gerenciamento da força de trabalho nas escolas, como parâmetro único para determinação de uma educação de qualidade. Estes processos têm tido estreita relação com os diversos meios e formas utilizadas no controle e regulação do processo educativo, a partir dos modelos de gestão empregadas no ambiente escolar, principalmente quando novos atores entram em cena expressando a agenda privatista do capital financeiro, a exemplo do BID em que passa a haver uma indução de uma série de “cooperações” com o setor privado, sobretudo na forma de consultorias, com vistas a adequação do processo formativo às demandas do Capital e a moldes não condizentes com um projeto de formação humana para a emancipação e superação dessa sociedade, o que ocorre, por meio de uma apropriação crítica daquilo que a humanidade produziu em seu decurso.

Essas questões, embora não sistematizadas no projeto inicial para entrada no doutorado, foram ganhando outros contornos e se redefinindo ao longo do curso e a partir da imersão, tanto na literatura já produzida, quanto no método. Em suma, é o que trataremos no decorrer desta tese.

INTRODUÇÃO

A pesquisa que resulta no texto desta tese, está vinculada a um conjunto de estudos desenvolvidos no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE-UFAM), cujo núcleo temático, congrega um conjunto de pesquisas de caráter interdisciplinar denominado – Educação, Culturas e Desafios Amazônicos. Nesse escopo, vincula-se a linha de pesquisa 2 intitulada: Educação, Estado, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional, tendo como objetivos, o empreendimento de esforços, rumo ao desvelamento e compreensão: da Educação, da Política e da Economia, a partir das relações de poder e processos de globalização; do sistema educacional e o desenvolvimento local, regional e nacional; das Políticas Públicas, Educação Ambiental e Movimentos Sociais e da Gestão e organização da educação na perspectiva de uma sociedade democrática.

Inserida no conjunto desses eixos temáticos, nossa tese se desenvolve, dentro e a partir do Grupo de Estudos e Pesquisas: Política Pública e Educação (GPPE/UFAM), congregando temáticas de investigação, que vão da Educação Básica ao Ensino Superior, com ênfase em: Trabalho e Educação; Gestão e Políticas de Avaliação; Financiamento da Educação, Relação Público-Privado e Educação do Campo, destacando os elementos estruturais, geradores das desigualdades sociais, da pobreza e da exclusão socialmente produzidas.

Na rede estadual de ensino do estado do Amazonas, encontramos um conjunto organicamente articulado de programas e projetos voltados supostamente à melhoria da qualidade da educação, ao qual se efetivam e ganham centralidade na atual política do estado, constituindo-se: na consolidação do **Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM)**, executado pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), o qual tem exercido forte hegemonia no cenário nacional, tanto no desenvolvimento das avaliações externas estaduais, que aqui denominamos de sistemas de testagens, como também em processos de formação e padronização curricular na maioria dos entes federados; na implantação de formas de responsabilização atreladas a resultados, que efetiva-se com o pagamento de bonificação por desempenho docente, consolidado a partir da criação do “**Prêmio “Escolar de Valor”**”, cujas premiações estendem-se a docentes, gestores e até alunos que atingem os níveis de proficiências expressos em indicadores de desempenho; nas parcerias público-privadas com instituições de certificação e auditoria e implementação de formas de gestão alinhadas ao mundo do mercado como verificado no **Programa ISO nas escolas**; por fim, no recrudescimento desta investida do capital na conformação de um novo modelo educacional, alinhados à reprodução ampliada

do capital, que se materializa na “cooperação” com o **Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID)** e se solidifica por meio do **Programa de Aceleração do Desenvolvimento Educacional do Amazonas (PADEAM)**, que entre seus componentes estratégicos de ação, consolida e confere novas nuances a atual Política de Gestão, Responsabilização e Testagem na rede estadual do Amazonas.

Frente este quadro nefasto para uma educação que atenda às reais necessidades e anseios da classe trabalhadora, que entendemos ser compatível e reflexo do atual modo de produção capitalista, elencamos algumas questões que nortearam a construção desta tese:

- a) Em qual contexto social, econômico e político, engendram-se e consolidam-se esses processos de regulação da educação básica a partir das Política de Gestão, Responsabilização e Testagem sob a lógica de mercado no Amazonas, considerando sua articulação com o projeto de sociabilidade, atualmente em curso em nosso sistema de ensino, no contexto de profundas reformas no aparelho do Estado e de internacionalização das políticas educacionais advindos da mundialização do capital?
- b) Quais os pressupostos políticos ideológicos que se encontram subjacentes e assim norteiam essas políticas e suas repercussões para o campo educacional?
- c) Como essa política tem se delineado na rede estadual de ensino?

Diante dessas indagações, partimos da compreensão que a sociedade capitalista com sua divisão em classes e com todos os seus embates que se travam a partir do conflito gerado por seus interesses antagônicos, não deixam de refletir sua lógica nas definições das políticas educacionais, que são ao mesmo tempo expressão e materialização da correlação de forças existentes, não só dos setores políticos e do mercado, mas também de diversos atores sociais que lutam pelas conquistas de direitos e por outro projeto de sociedade, como associações de docentes, sindicatos, movimentos estudantis, intelectuais, dentre outros.

Essa política, à qual nos referimos, partindo de uma concepção neoprodutivista e neotecnista em educação, intervém nas formas de organização do trabalho pedagógico e na escola como um todo, visando melhorar sua “qualidade”, “eficiência”. Concepções hegemônicas do grande capital, apropriadas e veiculadas pelo Estado Educador, pautando-se na ética do livre mercado, cujo cerne ideológico que embasa suas práticas e materializa-se no chão da escola, cedendo lugar “[...] à competição e ao mérito individual como metas educacionais finais; ou, de qualquer forma, são consideradas meramente como estratégias metodológicas para obter melhor rendimento e produtividade”. (SUÁREZ, 2011, p. 247).

Pretende-se ampliar essa discussão acerca da qualidade da escola pública, partindo-se do movimento dos sistemas de testagem em larga escala, formas de gestão, controle e dos

mecanismos de bonificação e sanções, bem como as parcerias público privadas que se desencadeiam nesse processo. Entendemos que, as implicações e consequências de ordem material ou simbólica dessa política, tendo a ideologia da meritocracia como cerne ideológico que compõe esse processo, permite também que sejam construídas as justificativas para “a privatização das escolas que fracassem em ensinar seus estudantes” (FREITAS, 2016, p. 143), reforçando o discurso de desqualificação da educação escolar pública, onde observamos de forma cada vez mais crescente, uma qualidade baseada exclusivamente em indicadores numéricos de proficiência, cujos processos de responsabilização recaem exclusivamente sobre docentes e gestores.

Enquanto **objetivo geral**, em face das questões e problematizações até aqui colocadas, essa pesquisa se propôs a **analisar e compreender a Política de Gestão, Responsabilização e Testagem sob a lógica de mercado**, num esforço de apreender os condicionantes e determinantes inerentes a sua lógica de funcionamento e materialidade.

No esforço teórico metodológico, em compreender essas questões, elegemos para seu alcance, os seguintes **objetivos específicos**:

- a) Discutir numa perspectiva dialética a gênese, desenvolvimento e consolidação dessa política, na rede estadual do Amazonas, partindo da compreensão do atual contexto econômico, social e político e as demandas postas ao campo educacional, ou seja, seus condicionantes e determinantes numa sociedade de classes;
- b) Analisar com base nos documentos e na literatura, os pressupostos políticos ideológicos que dão sustentação a essa política, sua forma de funcionamento e repercussões para a escola e os que nela atuam.
- c) Compreender o processo, as formas e o contorno que tal política tem assumido e se consolidado na rede estadual de ensino do Amazonas.

Numa concepção de Estado ampliado como postulado por Gramsci, a escola, tem sido permeada por contradições e marcada pelo advento da lógica neoliberal no âmbito do capital, sofrendo, dessa forma, um desmonte e esfacelamento por parte do Estado, visando a sua conformação e adequação, de forma cada vez mais crescente, à lógica mercantil. Entendemos que a compreensão e análise crítica destas questões, torna-se cada vez mais urgente e necessária, tendo em vista a necessidade de um enfrentamento e combatividade das atuais políticas educacionais, que não se alinham aos reais anseios e necessidades da classe trabalhadora.

Dessa forma, a tese que defendemos neste estudo, consiste em demonstrar que:

A Política de Gestão, Responsabilização e Testagem sob a lógica de mercado na Rede

Estadual de Ensino do Amazonas se insere no conjunto de reformas na educação sob a égide do grande capital, baseada na lógica do neoprodutivismo e neotecnicismo, visando a padronizar e adequar os processos formativos desenvolvidos na educação escolar, às demandas do mundo do trabalho, no contexto de reestruturação produtiva e de neoliberalismo. Tem como cerne ideológico, a responsabilização dos sujeitos e a meritocracia, visando um processo de privatização, não somente da escola pública, mas do pensamento dos trabalhadores em educação. Portanto, destaca-se nessa política, a centralidade dos sistemas de testagem com a consequente aferição do desempenho escolar e o fomento às relações público-privadas, em que o BID, com sua agenda para a educação, configura-se como locus irradiador e indutor de programas e projetos de caráter utilitarista, fragmentário, excludente e de cunho compensatório que, a partir do consentimento ativo do Estado, estabelece a lógica de mercado na educação, não garantindo a propalada qualidade total defendida pelos ideólogos de amplos setores da burguesia, naturalizando deste modo, o fenômeno do fracasso escolar verificado na rede pública de ensino, ocultando as reais causas de sua precariedade e impõe critérios de eficiência, eficácia e competitividade – condizentes com o paradigma da qualidade total em educação.

Desse modo, o Estado Educador, em atendimento às determinações do capital e de organismos internacionais de financiamento, tem materializado de forma cada vez mais intensa no chão da escola, um projeto de conformação e adequação, tanto do processo formativo, quanto do trabalhador, o que configura a educação como um grande mercado a ser explorado por fundações e instituições de caráter público ou privado, sob a justificativa da busca da eficiência e eficácia das formas de gestão e do processo educativo como um todo.

Pontuamos, contudo, que não entendemos a escola apenas como espaço de reprodução de valores da sociedade capitalista, tendo em vista sua natureza contraditória, posto que se estrutura numa sociedade de classes, também permite que surjam espaços de resistência, uma vez que os processos formativos que acontecem na educação escolar pública, são alvos de disputa, tanto do grande capital, a partir de suas formas de gerenciamento e empresariamento da educação, como também se constitui numa demanda da classe trabalhadora necessária à sua formação e emancipação.

Assim, esta tese encontra-se organizada em três seções que guardam correspondências com as questões norteadoras que elencamos anteriormente.

Inicialmente, dialogamos com a literatura num esforço teórico de situar nosso objeto de estudo, a partir das produções acadêmicas situadas no campo histórico-crítico, ao qual antecede nossa primeira seção, intitulada “O Projeto Hegemônico de Sociedade, o Estado Educador e as

Políticas de responsabilização e testagem no contexto de Crise do Capital e do Neoliberalismo”. Constituindo-se num movimento analítico-discursivo e de síntese, visando desvelar o conjunto de determinações que incidem sobre nosso objeto de estudo levando em consideração as contradições, formas de estruturamento e mediações que permeiam e serão constitutivas do modo de funcionamento da política em análise.

Encontra-se dividida em três capítulos, onde pontuamos desde já, que essa separação se deu de forma a expor didaticamente os elementos e conceitos que pretendemos discutir, sem a intenção de segmentá-los, tendo em vista que os acontecimentos, conceitos e processos discutidos, são constitutivos da totalidade social e histórica que adotamos em nosso método.

No primeiro capítulo, discutimos sobre a crise do capital, o imperialismo e as contradições existentes neste processo, tendo em vista que qualquer processo ou prática social só pode ser apreendida no contexto do modo de produção ao qual estamos inseridos em sua fase imperialista e de crise estrutural. Os autores que utilizamos como referência teórica foram: Marx (1978, 1985, 2016, 2017), Marx e Engels (2003), Engels (2011), Lenin (2011 e 2012), Smith (1996), Landes (2005), Mészáros (2010, 2011), Harvey (2008, 2011), Braverman (2012), Coggiola (2009), Braz e Netto (2012), Alves (2005) e Netto (2012). A partir desse conjunto de autores, compreendemos as crises do capitalismo como inerentes a sua própria lógica destrutiva.

No segundo capítulo, procedemos a discussão acerca do Estado e do seu papel dentro da ordem burguesa, considerando as contribuições da teoria marxista, o conceito de Estado Educador, baseado nas formulações Gramscianas, bem como o surgimento e consolidação da hegemonia do ideário neoliberal. Nesse processo, embasamos nossas discussões em Marx e Engels (1993, 2003), Engels (1984), Lenin (2017), Gramsci (1978, 2002), Anderson (1995), Harvey (2008), Mészáros (2011), Gentili (1996, 2005), Saviani (2005), Coutinho (2000), Braz e Netto (2012), Jacomini (2018), Alves (2005, 2010), Portelli (1977), Bihr (2009), Antunes (2009), Hayek (2010) e Frigotto (2006).

No terceiro capítulo, discutimos com base na literatura, os ajustes e reformas empreendidas no contexto do atual projeto capitalista que se constitui no neoliberalismo de Terceira Via e da nova Pedagogia da Hegemonia como meio e processo, de maior rendição ao capital, garantindo os fundamentos ideológicos necessários, o consentimento e rendição às novas formas de reprodução do capital, no contexto de reformas do aparelho do Estado, a partir da década de 1990. Esse contexto, implicou em novas formas de gerenciamento do público e de subsunção cada vez mais exacerbada, aos interesses do atual modo de produção em sua fase de acumulação flexível. Nesse sentido, destacamos de forma breve, as influências e determinações dos organismos internacionais nos rumos das políticas públicas educacionais.

Nessa discussão, dialogamos com Gramsci (1999, 2002) Neves (2005), Martins e Neves (2010), Neves e Sant’Anna (2005) Frigotto e Ciavatta (2006), Lima e Martins (2005), Antunes (2013), Sodré (1998), Prado Jr. (2012), Boschetti e Ferreira (1993), Melo e Falleiros (2005) Bresser-Pereira (1997 e 2008), Peroni (2003), Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), Cruz (2003), Leher (1999) e Frigotto (2006).

Uma vez discutidos e compreendidos alguns dos determinantes de ordem política econômica e social acerca do nosso objeto de estudo, procedemos, na segunda seção, a discussão das atuais formas de gerencialismo na educação, seus mecanismos de responsabilização docente, as novas formas de controle e organização do trabalho pedagógico voltados a uma pedagogia dos resultados, o que leva alguns autores a denominá-lo de japonização da educação (MORLEY; RASSOOL, 2000). Discorremos ainda, sobre os antecedentes históricos dos sistemas de avaliação externa a nível nacional e estadual, como parâmetros para aferir a qualidade da educação, concluindo com a discussão acerca da meritocracia na educação e sua presença na política em estudo. Nesse intuito, pautamo-nos em autores como Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), Shiroma e Evangelista (2004), Marx (1985, 2008), Dal Rosso (2011), Braverman (2012), Antunes (2009), Enguita (1989, 1991), Contreras (2002), Apple e Teitelbaun (1991), Apple (2005), Alves (2005), Linhart (2014), Saviani (2013), Tonet (2003), Gentili (2002), Frigotto e Ciavatta (2003), Kuenzer (2005), Freitas (2012, 2014), Gaujelac (2007), Fonseca, Ferreira e Scaff (2020), Gunter e Fitzgerald (2013), Krawczyk e Vieira (2012), Newman e Clarke (2012), Arelalo (2007), Verger e Normand (2015), Dourado (2001), Libâneo (2007), Afonso (2009), Oliveira (2014), Zanardini (2008), Dee (2012), Ravitch (2011), Guisbond, Neill e Shaeffer (2012), Gomes e Maciel (2012), Oliveira, Vieira e Augusto (2014), Robertson (2012), Souza, Tavares (2014) entre outros, além de documentos do Banco Mundial – WORD BANK (2011, 2018), CEPAL/UNESCO (2004), BID (2005), entre outros.

Na terceira e última seção, debruçamo-nos sobre as políticas de responsabilização e testagem no estado do Amazonas, compreendidas em sua organicidade, constituindo-se como uma política central, na indução e reconfiguração de outras políticas, programas e projetos educacionais já existentes. Destacamos também o seu caráter regulador, não somente da força de trabalho docente, mas também das formas de gestão e dos processos de ensino e de aprendizagem e combinando lógicas de reforço escolar e “aceleração da aprendizagem”, como formas de melhorar o desempenho expressos no IDEB.

Destacamos ainda, no conjunto dessa discussão, a consolidação do sistema de testagem na rede estadual de ensino do Amazonas, articulado a programas de bonificação para escolas,

professores e alunos; programas de gestão da qualidade total, controle, auditoria e certificação nos moldes empresariais como o ISO 9001, configurando uma rendição maior, por parte da escola pública, à lógica de mercado, a partir da materialização da agenda do BID, de forma a ampliar programas já existentes e criar outros novos, a fim de induzir e fortalecer, desse modo, as parcerias público-privadas na rede estadual de ensino do estado do Amazonas. Nessa discussão e análise, valemo-nos das contribuições teóricas dos estudos de Saviani (2004, 2008, 2013 e 2017), Romanelli (1997), Souza e Tavares (2014), Monarcha (2001), Boarini (2007), Júnior e Boarini (2007), Almeida (2017), Meira (2003), Horta Neto (2013), Gatti (1994, 2014), Cruz (2004), Oliveira (2004), Facci, Eidt e Tuleski (2006), Facci (2004) Singer (1996), Voss (2011), Freitas (2010, 2012, 2014), Vicino (2013), Casassus (2009), Bonamino e Souza (2012), Machado, Alavarse e Arcas (2015), Souza e Oliveira (2003), Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), Adrião e Garcia (2008), Gentili (1998), Silva (1996), Barbosa e Moll (1995), Souza e Lopes (2010), Dourado e Oliveira (2009), Patto (1996), Ravitch (2011) Aranha e Oliveira (2018, 2019), Peroni (2015), Adrião (2018), Adrião e Peroni (2009), Machado e Marsiglia (2018), Lages O'Connor (2010), entre outros, além de documentos nacionais e estaduais, como leis, decretos, portarias, despachos, e projetos relacionados ao contrato com o BID no âmbito do PADEAM.

Partimos do pressuposto de que as políticas, quando materializadas no chão da escola, criam problemas para os sujeitos que as vivenciam e as põem em prática, questões de ordem objetivas e subjetivas que, de acordo com o método adotado nesta tese, devem ser compreendidos a partir da dialética objetividade-subjetividade, no bojo da luta de classes, decorrentes da disputa desigual entre trabalho e capital, considerando primordialmente as determinações diversas que atuam sobre o objeto.

1. SITUANDO O DEBATE: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A PRODUÇÃO NO CAMPO HISTÓRICO-CRÍTICO

Reconhecemos, dados os contornos metodológicos de análise que pretendemos empreender nesse trabalho, que tanto a escola quanto os sindicatos são espaços contraditórios desde a sua origem (FRIGOTTO; MOLINA, 2010), pois se desenvolveram no seio da sociedade capitalista se configurando como um espaço de disputas quanto à função, estruturação, raio de ação e finalidades, em que, quanto mais se agudiza a crise do capital, maior a investida contra essas instituições no sentido de subordiná-las ao seu projeto de reprodução sociometabólica. Contudo, entendemos, a partir da teoria marxiana, que no seio dessas mesmas contradições

também ocorrem disputas por uma contra-hegemonia², abrindo possibilidades de superação e surgimento de novas concepções e práticas rumo à luta, superação e construção de um novo projeto societário, tornando-se necessário não somente a compreensão destes processos, mas a realização de uma crítica radical.

No campo teórico e empírico, uma breve revisão da literatura produzida no bojo de uma concepção progressista da educação, e que, portanto, a tomam, como campo social de disputa hegemônica, demonstram tanto as contradições, quanto as implicações desse conjunto de programas, projetos e sistemas implementados para a educação escolar pública, a partir de novas formas de gestão da qualidade do ensino orientadas pela lógica da qualidade total, fortalecendo a lógica de mercado no público, como se privado fosse, aumentando o processo de conformação e adaptação do processo educativo às determinações e configurações próprias exigidas no processo de reprodução do metabolismo social do capital.

No Brasil, verificamos nas últimas décadas, um conjunto de reformas e políticas educativas que sustentam sua concepção de qualidade baseada quase que exclusivamente na performance institucional e em testes em larga escala, conforme apontado por Freitas (2007, 2012), Oliveira e Araújo (2005), e a partir disso todo um movimento de responsabilização, bonificação e punição, gerando mais ranqueamento do que mudanças efetivas nas condições de trabalho dos educadores, semelhantemente ao que aponta Ravitch (2011), em sua obra acerca do sistema escolar americano, e de como os testes padronizados, o sistema de bônus e o modelo de mercado, atrelados a outras facetas da política educacional nos distritos norte-americanos, representaram uma grave ameaça à educação, levando ao seu colapso. Questões estas que já eram sinalizadas por Freitas em 1995, demonstrando que nessa fase em que o neoliberalismo se tornava hegemônico, as demandas impostas para a escola trariam sérias consequências. Deste modo, apontava que

[...] o ensino básico e técnico vai estar na mira do capital pela sua importância na preparação do novo trabalhador [...]; [...] a “nova escola” que necessitará de uma “nova didática” será cobrada por um “novo professor” – todos alinhados com as necessidades do “novo trabalhador” [...]; [...] tanto na didática como na formação do professor haverá uma ênfase muito grande no “operacional” nos resultados- a didática pode restringir-se cada vez mais ao estudo dos métodos específicos para ensinar determinados conteúdos considerados prioritários [...] e; [...] os determinantes sociais da educação e o debate ideológico poderão ser considerados secundários – uma perda de tempo motivada por um excesso de politização da área educacional (FREITAS, 1995, p.127).

Considerando que a escola, é o espaço de materialização das políticas públicas e que

² As proposições contra hegemônicas são entendidas como aquelas que embora não dominantes, posicionam-se contra a ordem vigente, visando sua superação, correspondendo, portanto, aos interesses do movimento operário (SAVIANI, 2013).

estas interferem radicalmente na vida de todas as pessoas envolvidas no processo educativo, entendemos deste modo, que a avaliação pode

[...] afigurar-se como mecanismos que conduzem a manutenção de determinados alunos no interior da escola. [...] Neste sentido não podemos esquecer **que a educação é um fenômeno regulado pelo Estado**. A própria escola (de massa) é uma instituição do Estado. Isso nos obriga a considerar [...] a existência de três níveis integrados de avaliação da qualidade do ensino: avaliação em larga escala em redes de ensino (realizadas no país estado ou município); avaliação institucional da escola (feita em cada escola pelo coletivo); e avaliação da aprendizagem em sala de aula sob responsabilidade do professor (FREITAS, et al., 2011, p.10).

Notadamente, o Estado vem se utilizando dessa política de avaliação, disfarçada sobre o manto de efetivação da qualidade da educação, como forma de regulação e subsunção dos processos educativos à lógica do capital. Este movimento tem sido compreendido por alguns pesquisadores que o descrevem como um conjunto de políticas, que têm sido orientadas por uma perspectiva pedagógica individualista, dualista e fragmentária coerente com o ideário da desregulamentação, flexibilização e privatização onde a “ideologia das competências e da empregabilidade situa-se no centro dos parâmetros e das diretrizes educacionais e dos mecanismos de avaliação” (FRIGOTTO E CIAVATTA, 2003, p. 93-130), onde as novas formas de gestão e controle adotados pelo Estado tem se baseado no paradigma da qualidade total (HYPÓLITO, 2008).

Dada a sua polissemia, a noção e o entendimento acerca da qualidade da educação, tem girado em torno de três aspectos fundamentais. Num primeiro momento, na trajetória da história da educação, a qualidade foi condicionada pelas condições de oferta, que eram limitadas. Uma vez ampliadas as condições de acesso a partir da existência de mais vagas no sistema, o conceito de qualidade passa a relacionar-se com a ideia de fluxo, definido a partir do número de alunos que progrediam ou não dentro do sistema escolar. No momento que vivenciamos hoje, a ideia de qualidade tem sido associada basicamente ao desempenho dos estudantes, aferidos mediante a aplicação de testes padronizados realizados em avaliações externas (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005).

De acordo com o raciocínio de Dourado (2007), o conceito de qualidade em educação, não se atrela somente ao rendimento escolar e nem pode ser referência única para reafirmar-se diante do estabelecimento de *rankings* entre as instituições de ensino. Tal conceito remete à educação com qualidade social, fundamentada por uma relação de elementos e variáveis intra e extraescolares, que perpassam e remetem às “condições de vida dos alunos e de suas famílias, ao seu contexto social, cultural e econômico e à própria escola – professores, diretores, projeto pedagógico, recursos, instalações, estrutura organizacional, ambiente escolar e relações intersubjetivas no cotidiano escolar” (DOURADO, 2007, p. 941).

Desse modo, na reflexão sobre a qualidade da educação deve-se levar em consideração tanto as questões socioeconômicas e políticas de nossa sociedade, quanto as questões culturais e históricas. Para apreender a complexidade destas questões torna-se necessário

[...] perceber como a política educacional interage com os projetos nacionais de desenvolvimento, os quais, por sua vez, articulam-se, de forma mais ou menos autônoma, com as sucessivas mutações da economia mundial; [...] perceber a sua interlocução com os movimentos pedagógicos e metodológicos e, ainda, com as demandas da sociedade organizada, mais especificamente, aquelas que partem dos educadores, muitas vezes sustentando posições contrárias à política oficial. (FONSECA, 2009, p. 154).

No campo ideológico utiliza-se da meritocracia enquanto elemento fundante e norteador das políticas educacionais que tem como foco a qualidade da educação. Assim, é preocupante que na medida em que os mais desiguais chegam ao sistema escolar, expondo as brutais desigualdades que os vitimam, “as relações educação-políticas-desigualdades fiquem secundarizadas e sejam priorizadas políticas de inclusão, **de qualidade, de padrões mínimos de resultados** (ARROYO, 2010, p. 1384, grifo nosso), o que demonstra o caráter utilitarista econômico das políticas educacionais como demonstra Fonseca (2009).

A redução do conceito de qualidade atrelada ao desempenho em índices de proficiência, a consolidação desse movimento hegemônico de testagem massiva, com o consequente estabelecimento de sistemas de bônus e sanções, bem como toda uma lógica de introdução na escola pública, de mecanismos de gestão e responsabilização sob uma lógica mercadológica aplicada à educação, tem sido algo de muitas críticas, tendo em vista que a avaliação, enquanto um importante componente do processo educativo, tem sido desvirtuada sob a forma de testagens padronizadas em larga escala, que, embora pareça um ato técnico-pedagógico e paradoxalmente “bem-intencionado”, é essencialmente um ato político que serve à reprodução das desigualdades sociais conforme diversos estudos têm demonstrado.

A avaliação, levando em conta o lugar de destaque que ocupa nas práticas e processos pedagógicos, vem configurando-se como uma categoria pedagógica polêmica no campo educacional. Enquanto ação pedagógica interfere radicalmente na vida dos sujeitos, principalmente naqueles em processo de constituição do psiquismo, portanto em processo de formação, podendo impulsionar o desenvolvimento ou estagná-lo sendo uma categoria atravessada e constituída por contradições (FREITAS *et al.*, 2014).

As políticas educacionais que se delinearam nas últimas décadas, sob influência de organismos multilaterais, basearam-se sobretudo na lógica de controle e foco nos resultados em detrimento dos processos, introduzindo, dessa forma, a lógica mercantil nas políticas educacionais, em que a gestão e a responsabilização gravitam em torno dos sistemas de

testagem e na lógica do desempenho e da qualidade total, visando tornar os sistemas mais eficientes e eficazes. Essas propostas apresentam consonância com a agenda e ditames de numerosos organismos internacionais, entre os quais a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), entre outros.

No contexto das reformas educacionais empreendidas na América Latina, a pressão sobre os países dependentes de financiamentos externos, vem ocasionando inúmeras reformas nos sistemas educativos, como no caso brasileiro, com a imposição de determinados aspectos: centralização do poder no sentido de definir parâmetros de qualidade, currículo nacional único, profissionalização docente, controle da gestão da educação e avaliação dos sistemas (SHIROMA; MORAIS; EVANGELISTA, 2011; OLIVEIRA, 2009; PERONI, 2015; BITTAR; OLIVEIRA, 2006; FONSECA; TOSCHI; OLIVEIRA, 2004; FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003; GENTILI, 2011), dentre outros.

Numa perspectiva neoprodutivista e neotecnicista, importa observar se ao longo do tempo, as médias descem ou sobem, e não se as formas de organização das práticas pedagógicas das escolas evoluem em direção a concepções avançadas de educação e de participação social da juventude. De fato, procura-se difundir que a questão da educação se resolve a partir de uma gestão eficaz das mesmas formas vigentes de organização pedagógica, associada às novas tecnologias educativas, responsabilização, meritocracia e privatização, motivando a consolidação de um neotecnicismo educacional (FREITAS, 2011), o que se constitui em um grande movimento que tem buscado a consolidação de um projeto para a educação escolar pública, visando adaptar as escolas às novas exigências da reestruturação produtiva e da promoção do aumento da produtividade empresarial (FREITAS, 2014). Nesse sentido, é necessário compreender que

O trabalho pedagógico no toyotismo se constitui em forma de disciplinamento para a vida social e produtiva no capitalismo; portanto reproduz todas as suas contradições. [...] em uma sociedade dividida em classes, no qual as relações sociais são de exploração, ele desempenhará a função de desenvolver subjetividades, tais como são demandadas no projeto hegemônico, neste caso, o do capital. Nesse sentido, pode-se afirmar que a finalidade do trabalho pedagógico, articulado ao processo de trabalho capitalista, é o disciplinamento para a vida social e produtiva, em conformidade com as especificidades que os processos de produção, em decorrência do desenvolvimento das forças produtivas, vão assumindo (KUENZER, 2005, p. 82).

Desse modo, inserido num contexto de grandes mudanças nos processos produtivos, os quais repercutem em intensa reorganização e adequação do processo pedagógico, o governo brasileiro, sob influência de organismos internacionais e seguindo uma tendência mundial de

monitoramento e controle da “qualidade da educação”, nos moldes requeridos pelas demandas do projeto hegemônico do capital, cria o Sistema Nacional da Avaliação da Educação Básica (SAEB), que começou a ser desenvolvido no final dos anos 80, sendo aplicado pela primeira vez em 1991. Tal sistema passa por diversas reformulações ao longo de sua trajetória, transformado de amostral a censitário em alguns casos. Assim, inicia-se um movimento de testagem que posteriormente passa a se expandir como um modelo de medição da qualidade a ser seguida pelas redes estaduais e municipais de ensino por todo o país.

Expressando a correlação de forças sociais, na definição das atuais políticas educacionais, o Estado Educador, em sua dimensão normativa, garante a efetivação de um projeto hegemônico de educação que corresponde aos anseios do capital, expressos nos dois Planos Nacionais de Educação (PNE 2001-2010) e (PNE³ 2014-2024), na nova BNCC, bem como no estabelecimento do Plano de Compromisso e Metas Todos pela Educação, ao qual o PDE adere em 2007, os quais estabelece um conjunto de metas a serem adotadas por estados e municípios, põem em movimento, um conjunto de mecanismos de acirramento dos processos de gestão, controle e monitoramento da educação que efetivam-se por estratégias de premiações, bonificações e responsabilização, sob a pedagogia da qualidade total.

Essas iniciativas ressoam nos estados da federação por meio da criação de seus próprios sistemas estaduais de avaliação e, de acordo com levantamento realizado por BAUER (2019), dos 27 estados da federação brasileira, 21 passaram a desenvolver suas próprias propostas de monitoramento e avaliação de suas redes de ensino, na maioria atrelando a distribuição de bônus-sanções ao cumprimento de metas e índices. Ao adotar essa mesma tendência, de acordo com levantamento de iniciativas de avaliação do Ensino Fundamental criadas pela rede municipal no Brasil, a pesquisa de Bauer *et al.* (2017), constata que em torno de 30% dos municípios brasileiros, o que equivale a um número de 1573, recorreram à criação de avaliações externas em suas redes.

Vale ressaltar que o governo do estado do Amazonas, neste contexto, desenvolve e consolida seu sistema de Avaliação e Desenvolvimento da Educação (SADEAM), a partir de 2008, portanto nos marcos da implantação do PDE e na adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (TPE), que entre outras questões, atrela o financiamento da educação à avaliação externa que em tese, mediria a qualidade do ensino expressa em índices e indicadores

³ O item 7.36 do Plano Nacional de Educação - PNE, prevê como estratégia que sejam estabelecidas políticas de estímulo às escolas que melhorarem o desempenho no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), de modo a valorizar o mérito do corpo docente, da direção e da comunidade escolar.

de desempenho, baseados principalmente na proficiência dos alunos em testes padronizados, pavimentando deste modo, o caminho para implementação de toda uma lógica de responsabilização, bonificação e novas formas de gestão da e na educação.

Bonamino e Souza (2012), defendem a existência de três gerações de avaliação em larga escala implementadas no Brasil. É importante destacar que a primeira geração consistiu na avaliação diagnóstica da qualidade da educação, sem atribuição de consequências diretas para as escolas e para o currículo escolar. As outras duas gerações passaram a articular os resultados das avaliações às políticas de responsabilização, com atribuição de consequências simbólicas ou materiais para os agentes escolares.

Conforme pontuado por Freitas (2014), a questão com a qual o capital passou a se defrontar foi o estabelecimento de formas de liberar um pouco mais de conhecimento para as camadas populares sem renunciar o controle ideológico, administrativo e pedagógico da escola que seria efetivado por estratégias de controle, monitoramento e formas de responsabilização. Desse modo,

[...] reduzem-se, ou mesmo abandonam-se os valores e os ideais humanísticos de cultura universal e pensamento crítico, ao mesmo tempo em que se implementam diretrizes, práticas, valores e ideais pragmáticos, instrumentais, mercantis. Tudo o que diz respeito a educação passa a ser considerado uma esfera altamente lucrativa de aplicação do capital; o que passa a influenciar os fins e os meios envolvidos; de tal modo que a instituição de ensino, não só privada, como também pública, passa a ser organizada e administrada segundo a lógica da empresa, corporação ou conglomerado (IANNI, 2005, p. 33).

Do ponto de vista legal, o processo de avaliação nacional é legítimo, previsto no inciso VI, do Art. 9º da LDB Nº 9.394/1996. Este confere à União a incumbência de “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 1998). O problema é que a “difusão de uma cultura avaliativa se baseia na expectativa de que a simples divulgação dos resultados obtidos por sistemas e por escolas, bem como a aplicação de bônus ou sanções às escolas e aos professores, induza a melhoria de qualidade” (OLIVEIRA; SOUZA, 2010, p. 31).

O ponto nevrálgico da questão, presente na maior parte das produções em torno dos sistemas de testagem implantados nacionalmente e expandido para a maioria dos estados, conjugados a mecanismos de responsabilização, com estabelecimento de bonificações por mérito, combinados a novas formas de gestão, tem sido as diversas consequências advindas da sua aplicação, pois “qualquer ênfase exagerada em processos de responsabilização é danosa para a educação. Isso leva apenas a um esforço grande em ensinar a responder testes, a diminuir

as exigências e outras maneiras de melhorar a nota dos estudantes sem, necessariamente, melhorar a educação” (RAVITCH, 2010, n. p.).

Diane Ravitch, em sua obra *Vida e Morte do Grande Sistema Escolar Americano*, denuncia os processos de reformas e entre eles, a busca desenfreada das escolas pelo aumento ou manutenção dos seus índices de desempenho, levando a uma verdadeira obsessão que se traduzia no reforço e no treinamento para os testes.

Muitos distritos escolares investiram pesadamente em materiais e atividades preparatórias para os testes. Os professores usaram os testes dos anos anteriores para preparar seus alunos [...] Em escolas urbanas, onde há muitos estudantes de baixa performance, o treino repetitivo se tornou uma parte significativa da rotina diária. [...] Na cidade de Nova York, os professores disseram a um jornalista que eles eliminaram os estudos sociais, artes e ciências por um mês antes dos testes estaduais de leitura e matemática para concentrar-se em atividades preparatórias para os testes. [...] Um professor disse que seus alunos não sabiam quem era o presidente durante a Guerra Civil, mas eles sabem como eliminar respostas em um teste de múltipla escolha (RAVITCH, 2011, p.128).

A ideia de responsabilização de gestores educacionais pela qualidade da educação vem de longa data. Porém, em termos legais, ganha força nas duas últimas décadas, oriunda de um processo em curso, fruto denominado de *Reformas Empresariais na Educação*, promovido pelos *Corporates Reforms*, termo criado por Diane Ravitch nos Estados Unidos e que reflete o conjunto orgânico e a coalização existentes entre fundações privadas, políticas, pesquisadores, mídia, empresas e empresários educacionais que se alinham na defesa de propostas típicas do privado no gerenciamento do público para recuperar a educação nos Estados Unidos. Isso retrata, de forma contundente, após décadas de análise, o processo em curso de desmoralização do magistério e da escola pública. No Brasil, movimento semelhante é empreendido pelo movimento “Todos pela Educação” com a participação de diversos ramos empresariais entre eles o grupo Gerdau (FREITAS, 2012; 2014).

A meritocracia, para Freitas (2013), tem sido o cerne do processo de responsabilização que se instaura na escola, tendo em vista a transferência da lógica da iniciativa privada para o interior das escolas. Nesse processo, o mesmo adverte que a valorização tanto de professores, quanto de alunos, tem sido transmutada por processos de premiação dos melhores e afastamento ou segregação dos piores, como se a educação fosse um jogo de ganhadores e perdedores. Alerta ainda para o caso de escolas que têm formado turmas com estudantes que se destaquem nos desempenhos, para assim segurar a média da escola e o acesso aos benefícios na forma de bônus, ou perder posição no ranqueamento, o que levaria a uma espécie de desmoralização de seu prestígio junto à sociedade.

O estabelecimento de sistemas próprios de avaliação (testagem) pelos estados tem se dado na forma de parcerias com empresas ou fundações públicas, tendo sido verificada uma

forte hegemonia do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd-UFJF) em 16 estados da federação, operacionalizando todo o processo desde a definição das matrizes de referência, elaboração dos testes, devolutiva dos desempenhos aferidos, além de serviços de formação continuada para os professores, visando a sua instrumentalização para apropriação dos resultados, de forma a utilizá-los para melhoria de seu desempenho (PERBONI; MILITÃO; DI GIORGI, 2019). É fundamental ressaltar ainda, que essas empresas ou fundações defendem esse modelo de “avaliação” como mecanismo, tanto para melhoria da qualidade do ensino, quanto para efetivação do direito de aprendizagem dos alunos.

A esse processo denominamos “mercado das avaliações”, por compreender que esse termo caracteriza de forma ampla as relações estabelecidas entre os estados e as empresas ou entidades que organizam as avaliações. Independentemente do formato adotado, predomina na prática uma mesma concepção calcada na lógica de mercado, na padronização e na apresentação da proficiência dos alunos na forma de escalas e/ou índices que representariam a síntese da qualidade da educação (PERBONI; MILITÃO; DI GIORGI, 2019, p. 15).

Na corrida pela competitividade em favor da melhoria dos resultados, o trabalho docente tende a ser intensificado pela adoção do neoprodutivismo e do neotecnicismo como saída para melhoria dos rankings entre as escolas, o que aumenta a pressão sobre professores e gestores para produção de resultados mensuráveis nas redes municipais, estaduais, privadas e federal de ensino.

Pesquisa realizada no sul de Minas Gerais na cidade de Lavras, demonstrou o aumento da pressão exercida nos professores, especialmente os de Língua Portuguesa e Matemática, tendo em vista que são os componentes básicos avaliados nos testes. De acordo com o autor, a direção pedagógica também é alvo e exerce ao mesmo tempo essa pressão, orientando os professores a reforçarem junto aos estudantes aqueles conteúdos constantes nas matrizes de referência que serão a base para produção dos testes aplicados pelo sistema de avaliação local, denominado de PROEB, tendo em vista que todos os servidores lotados na instituição receberão o bônus educacional por desempenho, sob a forma de décimo quarto salário que é pago geralmente no 2º semestre do ano letivo posterior à prova (SOARES, 2011). Desse modo, os trabalhadores “se sentem autoresponsabilizados por suas tarefas, seu desempenho, sua formação e atualização e até mesmo pelo sucesso ou fracasso do aluno ou da escola” (OLIVEIRA, 2007, p. 04).

A regulação, o controle e a crescente tecnicidade sobre o trabalho docente – o que resulta em perda da autonomia, como aponta Contreras (2002), tem conduzido a uma crescente desintelectualização dos quadros do magistério (SHIROMA; EVANGELISTA, 2004), o que

corresponde a um processo de desqualificação e proletarização do trabalhadores em educação, já discutidos desde a década de 90 por Apple e Teitelbaun (1991) e Enguita (1991), demonstrando que, de forma cada vez mais crescente, o professor vai perdendo o controle sobre o resultado do seu trabalho.

O trabalho de Apple (1995) demonstra que ocorre desqualificação do trabalho docente quando este é controlado via padronização curricular. Neste ínterim, há também um processo de requalificação. Ao mesmo tempo que os docentes perdem determinadas habilidades que antes eram necessárias para execução do seu trabalho (desqualificação), também são requalificados para exercer outras atividades. A desqualificação para o autor está na perda da autonomia e da capacidade de planejar; e a requalificação, resultada da necessidade das novas formas de trabalho impostas ou demandadas, ambas ocorrendo concomitantemente.

À medida que os procedimentos de controle técnico entram na escola sob o disfarce de “sistemas” pré-planejados de currículo, ensino e avaliação, os professores estão sendo desqualificados. Entretanto, eles estão também sendo requalificados [...] Enquanto a desqualificação envolve a perda da “arte”, a atrofia gradual das habilidades pedagógicas, a requalificação envolve a substituição pelas habilidades e visões ideológicas capitalistas. (APPLE, 1995, p. 161).

Ainda para o autor, a intensificação do trabalho docente é compreendida como “uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios dos/as trabalhadores/as educacionais são degradados” (APPLE, 1995, p. 39).

Esses processos de intensificação do trabalho docente advindos das novas formas de gestão da atividade do professor, apresentando como meta a melhoria de índices de desempenho expressos em testes padronizados, têm sido verificados em alguns estudos, como de Assunção (2013), em sua pesquisa de doutoramento, onde identificou na rede municipal de ensino de Belém, um processo de intensificação que vai desde o redimensionamento da carga horária dos professores em que as turmas não obtiveram o êxito esperado nas avaliações externas, passando pela exigência de participação em cursos como o EXPERTISE e o ALFAMAT destinados aos professores da rede municipal de educação, cujas turmas fossem se submeter a Prova Brasil, bem como a aplicação de simulados e treinamentos para os testes. Semelhantemente a pesquisa de Carneiro (2013), tendo como *locus* a região metropolitana do Cariri no Ceará, também aponta esse mesmo quadro de intensificação do trabalho docente no Ensino Médio, guardando relações com as avaliações externas aplicados no Ceará (SPAECE), criado desde 1992, e ainda com a realização do ENEM, para o qual os professores são cobrados não somente pelas escolas, mas em alguns momentos pelos próprios alunos, cuja preocupação maior de ambos é o bom desempenho nos testes.

Casassus (2009) nos alerta para a possibilidade da redução dos currículos às áreas e tópicos abrangidos pela avaliação padronizada, pois os professores podem acabar “ensinando para o exame”, fazendo com que “os professores ocupem o tempo a exercitar os alunos a escolherem uma resposta entre as apresentadas” (p. 75). Reitera que o processo de avaliação (testagem) age exatamente na contramão da qualidade, promove a desigualdade e provoca competição por meio do ranqueamento promovido a partir dos resultados. Ressalta, ainda que, inicialmente, a discussão deve se pautar em debater o que é qualidade, uma vez que este conceito está sendo relacionado a uma grandeza de medida (a um número), o que resulta num processo de imbecilização das escolas como afirma Ravitch (2011), em estudo a respeito da falência do modelo de avaliação educacional e responsabilização norte-americano nas últimas décadas.

A pesquisa de doutoramento de Menegão (2015) comprova esse quadro em relação ao estreitamento curricular provocado e induzido pela lógica dos sistemas de testagem em larga escala a partir do seu estudo realizado em escolas da rede municipal de Cuiabá. A partir de entrevistas com gestores e professores das escolas, bem como os gestores pertencentes a secretaria municipal, demonstrou que a formação do professor em serviço, era condicionada e estruturada de forma a trabalhar as matrizes de referências que servem de parâmetro para elaboração dos testes, especialmente destinados aos que lecionam em escolas que tiveram baixo IDEB. Neste processo, a formação se constituía como estratégia no intuito de conferir prioridade e ênfase ao currículo prescrito pela matriz de avaliação.

Identificou, que tanto o planejamento quanto os planos de aula sofriam alterações numa espécie de ânsia para que os alunos lograssem resultados favoráveis nos testes. A secretaria de educação do município, por sua vez, estimulava esse quadro ao requerer que os professores aprendessem a trabalhar com as matrizes de referência e organizassem simulados para preparação dos alunos para os testes. Apontou ainda, que a responsabilização unilateral tem desvirtuado a compreensão do conceito de qualidade, questões essas, também discutidas por Freitas (2011; 2013) e Barreto (2013).

Outro efeito das testagens e do ranqueamento com a divulgação dos resultados, tem sido a comparação entre escolas e sua rotulação negativa que assim as segrega. Os efeitos de segregação atingem não somente o interior da escola, mas também segrega a instituição escolar no território. Tendo em vista a pressão por desempenho, escolas vão se configurando ou sendo destinadas a alunos com baixo ou alto desempenho, o que trava a entrada de alunos, considerados de “risco” ou por não estarem dentro de seu padrão de desempenho, conduzindo estes alunos para outras escolas. Configura-se como um processo de “exclusão branda”, já que

os alunos permanecem matriculados, porém em escolas, às vezes, incapazes de lhes assegurar condições de aprendizado e desenvolvimento conforme têm apontado os estudos de Érnica e Batista, (2012). Assim, é de conhecimento geral a existência de disparidades e contrastes em escolas de uma mesma rede de ensino – escolas precárias, geralmente periféricas, dotadas de pouca infraestrutura e condições objetivas de funcionamento, conferindo grandes assimetrias entre as escolas localizadas numa mesma cidade.

Em relação à política de bonificação docente, atrelados aos resultados dos testes e alcance de metas, merece destaque a pesquisa de Melo (2015) realizada com professores e gestores de seis municípios de Pernambuco, pertencentes a Gerência Regional Metro Sul da Secretaria de Educação e Esportes do estado que, no âmbito de seu Programa de Modernização da Gestão Pública, desenvolveu um programa de metas e incentivos, baseados no Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE), contando com um sistema próprio de testagem o SAEPE.

Os resultados apontaram para o estabelecimento de uma cultura de competição e de ranqueamento entre as escolas, onde os professores passam a trabalhar em função da bonificação. A introjeção do sentimento de responsabilização se manifestou na angústia, no medo, no sentimento de fracasso e frustração de alguns docentes. Entretanto, conclui a pesquisa, quando se fala de IDEPE no interior das escolas, automaticamente se remete ao pagamento de bônus, tendo em vista a mobilização de toda a escola para o cumprimento de metas, sem o qual os trabalhadores em educação de toda a escola não são premiados, o que repercute negativamente, devido à ampla divulgação dos resultados (MELO, 2015).

Em pesquisa semelhante, visando verificar o impacto das políticas voltadas à melhoria da “qualidade da educação”, Santos (2016), verificou a existência de “treinamentos” e aulas de reforço para as disciplinas avaliadas, forte controle sobre os processos de trabalho do professor, estreitamento curricular, intensificação e precarização do trabalho docente, bem como adoecimento docente e discente, em nome da eficiência e eficácia e produtividade no contexto de busca pela qualidade total, demonstrando um modelo de educação que visa cada vez mais a satisfazer as leis de mercado.

Os professores também têm sido alvo de mecanismos de certificação docente, com a aplicação de testes que “avaliam” seu conhecimento na sua área disciplinar, bem como as chamadas competências pedagógicas. Iniciativas semelhantes têm sido realizadas na rede estadual de ensino do Amazonas com a contratação do CAEd/UFJF, para cursos de formação continuada e avaliação dos docentes, o que contou com aplicação de provas referentes ao módulo cursado, condicionado à aprovação no estágio probatório a aprovação nestes cursos e

testes realizados. A participação e aprovação nesses testes, em alguns estados, constituem-se como um dos critérios para evolução na carreira.

Conquanto a adesão seja voluntária, a participação e aprovação constituem em um dos critérios para a evolução na carreira como no caso de São Paulo que exige notas maiores para os graus mais elevados da carreira, ou ainda, no Rio de Janeiro onde a progressão em cada nível, exige um tipo de avaliação diferente. Para o primeiro nível é necessário ter 80% de aproveitamento numa prova de conhecimentos objetivos e de redação, já para aceder ao segundo nível exige-se conhecimentos sobre os problemas e soluções do dia a dia do professor (PERBONI, 2016, p. 222).

O posicionamento dos professores em relação às novas formas de regulação do currículo, orientados pelos resultados em testes estandardizados não é homogêneo. Desse modo associações docentes e sindicatos podem tanto se manifestar combativamente em relação às políticas de bonificação vinculadas aos resultados, como também compactuar ou serem reféns, pois elas se aparentam como uma vantagem. Em algumas redes de ensino, a política de bonificação tem sido mantida por conta de entidades docentes. Entretanto, de modo geral, pesam sobre os docentes todas as angústias decorrentes das múltiplas demandas, uma vez que são chamados a responder, em que pese o aumento de sua carga de trabalho, a responsabilização pelos resultados e o parco reconhecimento e simbólico de seu trabalho (BARRETO, 2013).

Contudo, esse processo não se dá sem enfrentamentos, embates e resistências. Fora do Brasil, um caso digno de nota aconteceu na Espanha. Como exemplo foi criado em 1990, o INCE - *Instituto Nacional de Calidad y Evaluación* (Instituto Nacional de Qualidade e Avaliação), como o primeiro organismo da Espanha com a função específica de realizar a avaliação geral do sistema educacional. Até meados de 2013 realizava as avaliações com uma função mais diagnóstica e formativa (FERNÁNDEZ-GONZÁLEZ, 2016).

A partir de um conjunto de reformas realizadas em 2013, com aprovação da Lei Orgânica para a Melhoria da Qualidade da Educação (LOMCE), marca-se o início de uma nova etapa na política geral de avaliação do sistema de ensino espanhol. O INCE foi renomeado Instituto Nacional de Avaliação Educacional (INEE) e destaca-se como elemento mais importante da mudança do modelo, o desaparecimento das avaliações diagnósticas. A discórdia ficou mais acirrada depois que a lei atual substituiu um parágrafo contido na lei anterior, a qual se afirmava que, em nenhum caso, os resultados destas avaliações poderiam ser utilizados para o estabelecimento de classificações dos centros. Iniciava-se, a partir de então, mudanças nas formas de avaliação, com forte componente de ranqueamento e consequentemente segregação, exclusão e seletividade com base nos resultados dos exames (TIANA, 2014).

Com esse novo tipo de avaliação, que ocorre em quatro dias, são aplicados para os alunos testes de Leitura, Matemática, Ciências e Tecnologia. Mobilizando-se contra essa nova

forma de avaliação, professores, pais e autoridades inseriam-se na luta contra os testes e ranqueamento no primeiro ciclo da educação básica espanhola (estudantes de 12 anos). Somente cinco comunidades autônomas – Galícia, La Rioja, Castilla y León, Murcia e Madrid defenderam a realização da prova. Andalucía (com a maior quantidade de estudantes do país), Asturias, Cantabria, Castilla-La Mancha, Aragón, Baleares, Extremadura e Navarra expressaram um movimento contrário à realização dos exames, exercendo forte resistência contra essa política que, a partir da divulgação dos resultados, ranqueia as escolas e centros educativos (FREITAS, 2016).

A CEAPA, Confederação de Associações de Pais e Mães de Estudantes, recusa totalmente a aplicação de provas e pede que se eliminem esses exames. A mesma alega que eles são apenas uma foto fixa que se realiza em um determinado momento para elaborar ranqueamentos absurdos, tentando fazer com que determinados tipos de centros – os públicos, sejam prejudicados. Também considera que as avaliações realizadas por docentes que não são dos próprios centros, difundem uma mensagem de desprestígio do professorado, pois desconfiam abertamente de seu trabalho e, principalmente, da avaliação que este realiza (ROMERO-LEÓN, 2016). Desse modo, seus representantes aderem a um movimento contrário e de recusa à realização dos exames, exercendo forte resistência contra essa política.

No Brasil, durante a 33ª reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), realizada em Caxambu (MG), foi criado O Movimento Contra Testes de Alto Impacto⁴, através do qual se defendia uma responsabilização participativa e democrática na educação, cuja função seria alertar pais, professores, juristas, políticos, dentre outros, sobre o risco do uso inadequado dos processos de avaliação baseados em testes padronizados, tendo em vista que a função da avaliação é primordial e fundamentalmente diagnóstica e orientadora do processo de aprendizagem, e não de se produzir recompensas ou punições. Para o movimento, os testes de alto impacto (*high-stakes testing*), configuram-se em

[...] uma má utilização da avaliação que associa os resultados de um único exame ou teste a consequências que afetam decisivamente a vida das pessoas avaliadas: alunos, professores, diretores, escolas e pais. Como os testes contêm sempre um fator de erro, eles podem causar consequências graves para os avaliados de forma irreparável (MOVIMENTO CONTRA TESTES DE ALTO IMPACTO, 2010, n. p.).

Em carta aberta, dirigida à comunidade acadêmica e aos representantes de secretarias e órgãos do Ministério da Educação (MEC), a ANPED manifesta, em 2014, repúdio à adoção e institucionalização de avaliações em larga escala de habilidades não cognitivas de crianças e jovens. Tratava-se de rejeição ao programa de medição de competências socioemocionais de

⁴ Disponível em: <https://sites.google.com/site/movimentocontratestes/home>

iniciativa do Instituto Ayrton Senna em parceria com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE); programa este, denominado de Social and *Emotional or Non-cognitive Nationwide Assessment* (SENNA)⁵. Uma série de questionamentos foram feitos pela ANPED:

[...] as dimensões política e ideológica são constitutivas da avaliação, ou seja, é uma atividade que traz inerente às suas finalidades e procedimentos a afirmação de valores, que representam projetos educacionais. Que valores são afirmados por meio dessas avaliações? A quem cabe defini-los?

O estabelecimento de uma hierarquia valorativa, pretensamente universal e imparcial, expressa a desconsideração da desigualdade social econômica e a diversidade cultural da sociedade brasileira, bem como as diferenças entre os sujeitos, o que possivelmente representa a naturalização de valores oriundos das classes mais favorecidas. O que se busca é a padronização desses valores?

As avaliações em larga escala vêm se constituindo como uma das principais estratégias de consecução de uma lógica de gestão da educação que, em nome da promoção do desenvolvimento dos alunos, recorre à comparação de seus níveis de proficiência e à sua classificação e premiação. O que poderá resultar da avaliação de habilidades socioemocionais: premiação daqueles alunos que se conformarem aos valores estabelecidos? Segregação e discriminação daqueles que não apresentam as habilidades tomadas como as necessárias para uma sociedade “melhor”? Quem decide sobre qual é a “melhor sociedade” são os elaboradores dos itens dos testes?

É conhecido o potencial das avaliações externas à escola, em larga escala, de condicionarem e conformarem o currículo. O que teremos agora: a intensificação e ampliação desse controle e conformação, abarcando um quadro disciplinar de competências socioemocionais tidas como desejáveis?

Corre-se o risco de rotular e estigmatizar crianças e jovens por não se saírem bem nos testes socioemocionais, culpabilizando-os pelo fracasso, abstraindo fatores contextuais, sejam suas condições de escolarização, seja seu capital econômico, social. Em consequência, não se estaria afirmando preconceitos a respeito de determinados estudantes?

O desenvolvimento socioemocional ou socioafetivo é, assim como o cognitivo, um processo de construção do sujeito, intermediado por questões sociais, culturais, ambientais que não pode ser medido por meio de itens de testes de larga escala. O que se intenta é torná-lo mensurável e quantificável para apoiar classificações? (ANPED, 2014, n. p.).

Padronização do comportamento por meio da aferição e desenvolvimento de competências socioemocionais, gerenciamento da força de trabalho nas escolas e controle do processo educativo, estreitamento curricular, estímulo a competição, segregação, ênfase nos resultados em vez dos processos, lógica do mercado na educação, ranqueamento, precarização e intensificação do trabalho docente, bonificações por desempenho, dentre outras questões postas, dão indício aos efeitos danosos das ações em curso no campo da política educacional,

⁵ Como projeto piloto, esses testes foram aplicados em 25 mil crianças da rede estadual do Rio de Janeiro em 2013, numa parceria entre o Instituto Ayrton Senna, a OCDE e a Secretaria do Estado do Rio. Em entrevista à revista *Carta Capital*, a secretaria de educação afirma que [...] os alunos mais responsáveis, focados e organizados aprendem em um ano letivo cerca de um terço a mais de matemática do que os colegas com essas competências menos desenvolvidas. A mesma diferença é detectada entre alunos com maior e menor nível de autonomia quando observado o desempenho em português. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/ensina-se-comportamento/>

cujos processos em curso, ora se materializam na rede estadual de ensino do estado do Amazonas, sendo verificados de forma semelhantes em quase todos os estados da federação.

Pesquisa desenvolvida por Gewehr (2010), em seis escolas públicas de uma cidade do interior do Paraná, analisou o “olhar” de gestores e professores sobre o impacto das políticas de avaliação na educação básica no cotidiano das escolas e conclui que 84% dos gestores entrevistados afirmam ter mudado suas práticas após a implementação da Prova Brasil e, dos professores entrevistados, 73% corroboraram a afirmação dos gestores. Todavia, pondera a autora que os gestores possuem uma preocupação com o aumento do índice no IDEB e, nesse sentido, desenvolvem “uma prática voltada para resultados” e os professores planejam suas atividades considerando as questões solicitadas nas avaliações, mas não se percebe uma “mudança na concepção dos processos avaliativos” (GEWEHR, 2010, p. 96).

Embora de forma tímida, o movimento sindical tem se organizado e se contraposto aos sistemas de testagem em larga escala, à consequente responsabilização e formas de gestão da escola pública atualmente em curso. Especificamente no que se refere aos programas de bonificação docente, estas comparecem “[...] como uma das políticas mais eficientes para frear a ação sindical e política do magistério. Demonstrou-se eficaz para manter o professor no interior da escola de maneira desarticulada e movido por interesses meramente individualistas” (NOTÁRIO, 2007. p. 76).

No entanto, movimentos de resistência mais contundentes, como as greves e boicotes à lógica de responsabilização, aos sistemas de testagem, e aos novos mecanismos de gestão e controle do trabalho pedagógico, têm ocorrido em alguns estados como no Paraná e no Rio de Janeiro, conforme apontam os estudos de Gomes (2016) e Oliveira (2019).

No Rio de Janeiro, o movimento organizado dos trabalhadores em educação, deflagram diversas ações de resistência e contraposição às políticas de responsabilização, de gestão por resultados, e de programas de bonificação docente atrelados ao desempenho dos alunos no SAERJ e no SAERJINHO. Este último, como componente do SAERJ (realizado anualmente), em sua trajetória, passa a ser bimestral e compor as notas dos alunos nas escolas. Embora ao longo de sua trajetória até sua extinção tenha passado por diversas mudanças, a ênfase da política baseava-se na implementação de seis programas articulados destinados a elevar a “qualidade da educação no Rio, centrados nos seguintes programas: [...] 1) Aferição da Qualidade Escolar; 2) Bonificação; 3) Recrutamento e Seleção; 4) Formação e Desenvolvimento; 5) Avaliação de Competências; e 6) Currículo Mínimo” (OLIVEIRA, 2019, p. 41).

A partir dos dados da pesquisa, verifica-se que, a partir de 2011, uma série de boicotes ao SAERJINHO passam a ocorrer por parte dos alunos e de número expressivo de professores que se recusam a aplicar os testes. Depois do movimento deflagrado pelo Sindicato Estadual dos Profissionais em Educação do Rio de Janeiro (SEPE-RJ), contando com várias paralizações⁶, sob o lema “Escola não é fábrica”, o SEPE-RJ se contrapõe à realização dos exames bimestrais realizados pelo CAEd/UFJF e aos planos de metas adotados pelo governo do Rio.

Entre as razões explicitadas, o movimento organizado por professores, a partir do sindicato, apresentam os reais motivos das políticas até então adotadas,

O SAERJINHO é parte importante do Plano do Plano de Metas apresentado pelo atual secretário de educação, o economista Wilson Risolia no início do ano de 2011. Um dos eixos principais do Plano de Metas é a meritocracia. Isto significa que o resultado desta e de outras avaliações externas será utilizado para “premiar ou punir” professores e funcionários de acordo com o seu resultado, estabelecendo uma lógica de remuneração variável. [...] é, portanto, um componente de uma avaliação classificatória que pretende estabelecer salários diferentes de acordo com a produtividade de cada escola, escondendo que este sistema já deu errado em vários lugares como Chile, EUA ou São Paulo. O SAERJINHO não é um instrumento para avaliar as políticas públicas em educação no Rio de Janeiro, mas apenas um instrumento de pressão e responsabilização dos profissionais da educação. Ao fazer do resultado de uma prova, o ponto de partida para um processo de responsabilização dos profissionais sem questionar de quem é a responsabilidade por décadas de descaso e desmonte da escola pública, o governo transfere a sua responsabilidade para os profissionais da educação e condena as escolas a continuarem na atual situação. (BOLETIM SEPE-RJ, 2011, n. p.)⁷

Em 2016, uma forte onda de greves e ocupações de escolas, marcam o fim do SAERJ e da consequente bonificação por desempenho para os profissionais da educação.

Outro forte movimento empreendido pelos trabalhadores em educação de forma organizada pelos sindicatos, ocorreu com a campanha “*Diga Não ao AVALIA-BH*”, empreendida em 2015 pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Belo Horizonte (SIND-REDE/BH). O mesmo consistiu numa série de boicotes ao Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental, criado pela prefeitura de Belo Horizonte, como parte de um modelo de gestão estratégica e modernização da educação, intitulado “*BH Metas e Resultados*”. Este Programa se baseia num processo de forte aferição dos desempenhos dos alunos, expressos em testes em larga escala, realizados três vezes ao ano, sendo os dois primeiros, de caráter diagnóstico, aplicados em janeiro e em agosto, e o último de forma censitária, aplicado pelo CAEd/UFJF, ao final do ano. Os motivos apontados para a reação do sindicato foram

⁶ Disponível em: <http://www.seperj.org.br/admin/fotos/boletim/boletim83.pdf>

⁷ Disponível em: <http://www.seperj.org.br/admin/fotos/boletim/boletim93.pdf>

[...] de diversos teores e vão desde questões relativas à gestão financeira das escolas, à intensificação do trabalho docente e ao risco de associação dos resultados do Avalia-BH ao plano de carreira; passando por questões pedagógicas como o excesso de avaliações e a criação de mecanismos de treinamento dos estudantes; até questões relacionadas ao controle do fazer pedagógico e à perda da autonomia das escolas e dos professores para planejar, bem como a secundarização dos projetos Político-Pedagógicos das unidades escolares (GOMES, 2016, p. 108).

Os cartazes enviados para as escolas traduzem os questionamentos por parte do SIND-RED/BH, ao explicitarem os motivos pela defesa da não aplicação do AVALIA-BH.

- Porque as escolas usam os seus próprios recursos financeiros para reproduzir estas avaliações, que chegam a mais de meio milhão de reais;
- Porque o Avalia/BH intensifica o controle sobre o fazer pedagógico;
- Porque sobrecarrega os professores que aplicam, corrigem e tabulam os resultados das provas aumentando as suas tarefas para além da jornada de trabalho;
- Porque pode vincular o rendimento salarial do professor ao resultado dos estudantes nessas avaliações;
- Porque obriga as escolas a criarem mecanismos de treinamento dos estudantes através de provas diagnósticas;
- Porque não faz sentido tanta avaliação externa nas escolas (Avalia/BH, Avalia/BH - EJA, ProAlfa, PROEB, ANA, Provinha Brasil e Prova Brasil);
- Porque retira a autonomia de planejar que compreendemos ser importante para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes;
- Porque avaliações em larga escala e o planejamento padronizado rompem com a lógica de se ter um olhar voltado para o indivíduo;
- Porque atêm-se apenas a uma resposta coletiva e institucional para as diversas dificuldades de aprendizagem;
- Porque força as escolas a colocarem em segundo plano o Projeto Político Pedagógico para focar a atenção nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. (SIND-REDE/BH, s/d, n/p apud GOMES, 2016, p. 109).

Ainda de acordo com a pesquisa, o boicote realizado em 2015, pelos professores, embora não contasse com adesão maciça de toda a rede, implicou na suspensão da aplicação do exame final realizado pelo CAEd/UFJF.

Nesse contexto, a pesquisa de doutoramento de Araújo (2016) nos aponta que a política educacional brasileira de monitoramento e gestão, particularmente em Minas Gerais, tem desenvolvido mecanismos de gerenciamento da força de trabalho, tal como postulado por Harry Braverman, com perda de controle sobre o resultado do seu trabalho, intensa fragmentação entre os momentos de concepção e execução, tendo levado a uma lógica do processo educativo e formativo efetuado pela escola como algo mensurável, tangível por meio de testes padronizados e aplicados em larga escala. Apontou ainda, para o processo de intensificação do trabalho docente que tem conduzido a distorção dos próprios fins da educação, tendo em vista a comprovação do estreitamento curricular e o treinamento para os testes efetivados pelas escolas, bem como a utilização de medidas mais incisivas de responsabilização do exercício docente e emprego de formas cada vez mais intensas de controle sobre o processo de trabalho do professor.

Especificamente no estado do Amazonas, na rede municipal de ensino, a pesquisa de doutoramento de Silva (2018) nos dá conta de um processo em curso de prestação de contas, responsabilização e de bonificação por mérito como o pagamento de 14º e 15º aos trabalhadores em educação, condicionados ao cumprimento de metas aferidas a partir dos índices do IDEB. Paralelamente a este processo, com a entrada do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) no financiamento do Projeto de Expansão e Melhoria Educacional da Rede Pública de Manaus – PROEMEN, é induzida e materializada progressivamente, a lógica de mercado na rede municipal de ensino (SILVA, 2018; ARANHA; OLIVEIRA, 2018, 2019).

A partir de então, uma série de empresas privadas passam a atuar na rede municipal e que sob a forma de consultorias, interferem radicalmente na lógica e funcionamentos escolares, a partir de mecanismos de gestão rígidos, padronizados, burocráticos e indutores da competitividade e individualismo no ambiente escolar, como a Gestão Integrada da Educação (GIDE) nas escolas, implementada pelo Instituto Águila, como demonstra a pesquisa de doutoramento de Pereira (2020). A pesquisa aponta ainda que sob a influência e cartilha do BID, e por meio do PROEMEN, uma série de empresas privadas e fundações passam a atuar no município, apropriando-se dos fundos públicos para a educação e impondo a racionalidade das empresas e do mercado nas escolas da rede municipal (PEREIRA, 2020).

Dentro dessa nova lógica gerencial, que viemos discutindo até este momento, temos a figura dos profissionais da educação que, devido a intensificação e precarização de seu trabalho, incipientes processos de formação política, seja em sua formação de base, continuada ou nos movimentos sindicais, e levando em consideração, os processos de cooptação, desmantelamento, pulverização e desorganização de seus espaços coletivamente orgânicos de lutas – operados pelo capital e pelo processo de neoliberalismo em curso, não têm efetivado um enfrentamento necessário às políticas educacionais em vigor desencadeadas pelo Estado Educador em consonância com os ditames da atual dinâmica do capitalismo que, paulatinamente, têm promovido a desagregação da classe trabalhadora nos movimentos e espaços organizados de lutas – que também são espaços formativos, expropriados dessa forma, do senso crítico necessário para compreender o que lhes acontece, bem como os pressupostos ideológicos e políticos presentes nas diversas políticas implantadas, principalmente dado ao fato de terem sido alijados de seu processo de construção.

A lógica por trás dessas políticas nem sempre ficam claras, o que nos leva a questionar:

A quem interessa a disseminação da expressão *ensino de qualidade*, sem que se defina o que se entende por isso numa época em que predomina a ideia de *qualidade total*, noção forjada por ideólogos do FMI e do Banco Mundial que reduz ensino a

mercadoria, alunos a consumidores e instala uma *pedagogia sem sujeito*? (PATTO, 2013, p.315).

A educação de qualidade numa perspectiva crítica, portanto bem distante das concepções pautadas na lógica do mercado

[...] é aquela à qual promove, para todos, o domínio dos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, bem como a inserção no mundo e a constituição da cidadania também como poder de participação, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Qualidade é, pois, conceito implícito à educação e ao ensino (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 132-133).

As políticas de Gestão, Responsabilização e Testagem que atribuem o sucesso ou fracasso de uma escola, baseados em avaliações externas, responsabilizando apenas a gestão e os professores pelo não aprender, têm colocado como foco principal a competência do professor, bonificando ou não, em detrimento do resultado das avaliações e rendimento dos alunos como se essa fosse a única variável de sucesso escolar.

Alves (2007) contribui com suas formulações para o entendimento das questões que pretendemos discutir ao longo da tese, ao discorrer sobre o processo de captura da subjetividade do trabalhador, decorrentes desta nova forma de organização social da produção. Compreendemos que há “uma determinação recíproca entre o que está fora e o que está dentro do sujeito” (TONET, 2012, p. 53), tendo em vista que as estratégias de dominação e conformação dos sujeitos, não se dão apenas no plano político, sociológico ou ideológico, mas também no plano psicossocial.

Considerando as formulações do materialismo histórico e dialético que buscamos nos apropriar na consecução desta tese, partilhamos da compreensão acerca do Trabalho como ato fundante do ser social, este deve ser compreendido como síntese entre subjetividade e objetividade, a partir do qual adotamos como método de pesquisa Materialismo Histórico-Dialético, onde discutiremos alguns pressupostos a seguir.

2. O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

“É preciso conhecer o problema de perto, tocar nos fatos. Mas isto não basta para que se fale em nome de alguém: devemos também enxergar de sua perspectiva a realidade” (Ecléa Bosi).

Cientes do desafio da proposta contida neste projeto e da complexidade de nosso objeto de estudo, entendemos que a escolha do método de pesquisa é parte imprescindível para alcançar resultados relevantes e satisfatórios para o avanço da produção do conhecimento e

considerando a não neutralidade da pesquisa científica, essa escolha também reflete nossas concepções de mundo e de sujeito, bem como o tipo de sociedade almejamos e lutamos.

A política, que ora investigamos, imprime novas formas de ação no cotidiano da escola, novos problemas e desafios são postos para os sujeitos que a vivenciam. Isso impõe uma determinada lógica de funcionamento no público que afeta sobremaneira o trabalho docente e os processos que desenvolvem, desencadeando novas formas de pensar e agir, implicando, desse modo, em novas configurações de ordem objetiva e subjetiva em todos os envolvidos no processo educativo. Sendo assim, acreditamos que tais consequências devem ser levadas em consideração nos estudos e pesquisas acerca destas políticas e, por sua vez, devem ser determinantes na escolha de um método que permita evidenciar, “aquilo que o discurso dominante esconde” (CURY, 1995, p. 17).

Ao analisar qualquer objeto relacionado à esfera da educação o pesquisador encontra-se diante de dois caminhos possíveis: pode seguir a via das *teorias não-críticas*, aquelas que “encaram a educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma”; ou, por outro lado, pode optar por orientar sua investigação em *teorias críticas*, aquelas que “se empenham em compreender a educação remetendo-a sempre a seus condicionantes objetivos, isto é, à estrutura socioeconômica que determina a forma de manifestação do fenômeno educativo” (SAVIANI, 2008, p. 05).

Diante da complexidade e contradições do nosso objeto de estudo e, além disso, levando em consideração nosso compromisso com a compreensão, luta e superação das desigualdades historicamente constituídas, defendemos a necessidade da realização desta pesquisa numa perspectiva crítica, que parte do pressuposto de que:

[...] a sociedade atual se estrutura sobre relações de dominação de uma classe social sobre outra e de determinados grupos sociais sobre outros, preconizam a necessidade de superação dessa sociedade. [...] Todas as teorias críticas têm em comum a busca de desfetichização das formas pelas quais a educação reproduz as relações de dominação, pois entendem isso como fundamental para a própria luta contra essas relações. (DUARTE, 2006, p. 94).

Dessa forma, buscando seguir um caminho metodológico que forneça possibilidades de construção de respostas genuínas às indagações que fazemos neste trabalho, e que permita a compreensão do tema pesquisado em sua totalidade, fazemos a escolha metodológica pelo **Materialismo Histórico-Dialético (MHD)**, o método desenvolvido por Marx segundo o qual a pesquisa “tem de captar detalhadamente a matéria, analisar as suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima” para que, enfim, seu resultado consiga “expor adequadamente o movimento real” (MARX, 1985, p. 20).

Sabemos que a escolha deste método em si representa um desafio próprio se considerarmos que Marx nunca publicou um texto especialmente dedicado ao tema – apesar de ter debatido a questão em inúmeras obras. Para o autor, seu método não pode ser representado por um conjunto de regras formais previamente delimitadas ou escolhidas subjetivamente em conformidade com as ideias e objetivos do sujeito. Não há, portanto, um manual a ser seguido ou uma obra que sintetize tal abordagem. Contudo, o método de Marx é resultado de um longo processo que se evidencia ao longo de suas obras, iniciando-se com a formulação dos *Manuscritos econômico-filosóficos de 1844*⁸ e atinge seu ponto máximo em *O capital*.

De forma geral, ao analisar a evolução de sua teoria através de sua produção intelectual, podemos afirmar que o método de Marx se estrutura em três linhas do pensamento moderno: a filosofia alemã, a economia política inglesa e o socialismo francês. Tomando estas correntes como ponto de partida, fica claro que o filósofo “não fez *tábula rasa* do conhecimento existente, mas partiu criticamente dele”. Sem ignorar os avanços e acertos dos pensadores que o antecederam, Marx desenvolve sua teoria a partir da “crítica do conhecimento acumulado”, realizando, assim, um “exame racional, tornando-os conscientes, os seus *fundamentos*, os seus *condicionamentos* e os seus *limites* – ao mesmo tempo em que se faz a verificação dos conteúdos desse conhecimento a partir dos processos históricos reais” (NETTO, 2011, p. 18).

A influência da filosofia hegeliana, por exemplo, é visível na constituição do método marxiano e precisa ser destacada. Marx apropriou-se da importante contribuição de Hegel, um dos maiores pensadores burgueses, responsável por sintetizar uma dialética racional da qual se origina a teoria humanista – segundo a qual o homem é o produto de sua própria atividade histórica e coletiva. O autor reconheceu que o grande mérito de Hegel foi “exaltar a dialética como a forma mais elevada do pensamento” (ENGELS, 2011, p. 67) e, dessa forma, “o mundo inteiro, natural, histórico e intelectual, foi representado como um processo”. Isso significa entender a realidade “como estando em mudança, transformação e desenvolvimento constantes – e no qual se procura encontrar a ligação íntima formando um todo entre esse movimento e esse desenvolvimento” (ENGELS, 2011, p. 71).

Os limites do idealismo que representaram o obstáculo fatal desta teoria também foram reconhecidos por Marx, que tratou de superá-los. Ao desconsiderar o materialismo, a dialética

⁸ Assim como Mészáros (2016), Mandel (1968) e vários outros pensadores marxistas, Netto (2015) defende que em meados de 1840 concretiza-se a transformação de Marx de um democrata radical à um pensador revolucionário e esse movimento é evidenciado na formulação dos Manuscritos de 1844. Segundo o autor, “o primeiro semestre de 1844 assinala a passagem do pensamento de Marx a um novo estágio de desenvolvimento, passagem que se inicia e se documenta nos dois conjuntos textuais reunidos no presente volume e que nos revela um pensamento em trânsito da Filosofia à crítica da Economia Política, no rumo da elaboração da teoria social revolucionária” (NETTO, 2015, p.11).

hegeliana “obstinava-se a só considerar os objetos do mundo real e as suas transformações como outros tantos reflexos de suas ideias” (ENGELS, 2011, p. 72). Por outro lado, a dialética materialista inaugurada na teoria marxiana “considera os objetos e suas representações intelectuais - as ideias - em seu movimento, em seu desenvolvimento e seu perecer” (ENGELS, 2011, p. 70). Por isso Marx é claro ao afirmar:

Por sua fundamentação, meu método dialético não só difere do hegeliano, mas é também a sua antítese direta. Para Hegel, o processo de pensamento [...] é o demiurgo do real, real que constitui apenas a sua manifestação externa. Para mim, pelo contrário, o ideal não é nada mais que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem (MARX, 1985, p. 20).

O materialismo dialético, superando a identidade sujeito-objeto da filosofia hegeliana, pressupõe que antes de iniciar qualquer investigação o pesquisador “deve necessariamente possuir uma segura consciência do fato de que existe algo susceptível de ser definido como estrutura da coisa”. O método introduz, assim, a noção de essência aquilo que representa a “coisa em si”. Na essência do objeto encontramos a “oculta verdade da coisa, distinta dos fenômenos que se manifestam imediatamente” (KOSIK, 1976, p. 17). Em outras palavras, é preciso primordialmente admitir a distinção entre fenômeno e essência.

O fenômeno, explica Kosik, “se manifesta imediatamente, primeiro e com maior frequência”. Ele é, portanto, o ponto de partida da investigação, porém, descobrir a essência é o objetivo crucial da pesquisa. Caso este pressuposto seja ignorado, o sujeito corre o risco de perder-se na “pseudoconcreticidade”, na qual “o aspecto fenomênico da coisa, em que a coisa se manifesta e se esconde, é considerado como a essência mesma, e a diferença entre o fenômeno e a essência desaparece” (KOSIK, 1976, p. 16).

Essa é uma crítica recorrente na análise de Marx acerca da economia política inglesa que, segundo ele,

[...] parte do fato da propriedade privada. Ela não nos explica esse fato. Ela concebe o processo *material* da propriedade privada, que atravessa a realidade, em fórmulas gerais, abstratas, que logo passam a valer como leis. Ela não *entende* essas leis, isto é, ela não mostra como elas surgem da essência da propriedade privada (MARX, 2017, p. 190).

Desviando desse grave equívoco, o problema que o materialismo dialético se pôs a resolver primeiramente foi “determinar o lugar histórico da produção capitalista no desenvolvimento da humanidade, demonstrar sua necessidade para um determinado período histórico e, por isso mesmo, a necessidade também de sua queda futura” (ENGELS, 2011, p. 75). Ou seja, desenvolveu a tarefa de apreender a sociedade capitalista dentro de um escopo histórico, socialmente construído. De fato, podemos apontar como “o *problema central* da

pesquisa marxiana a gênese, a consolidação, o desenvolvimento e as condições de crise da sociedade burguesa, fundada no modo de produção capitalista” (NETTO, 2011, p. 17).

Partindo desse pressuposto e utilizando-o segundo o método materialista-dialético, nossa pesquisa se propõe a compreender as bases do modo de produção capitalista para então analisar as especificidades e particularidades das políticas de responsabilização e testagem que se inserem nesse sistema. Entendemos que investigar fatos isolados ou insistir em manter-se na superficialidade dos fenômenos impede que se compreenda a essência do objeto, seu movimento e as relações recíprocas contidas nele. Dessa forma, esperamos que nosso estudo supere os limites do chamado “mundo da pseudoconcreticidade”, que pode ser descrito como “um claro-escuro de verdade e engano” (KOSIK, 1976, p. 15).

Essa distinção entre especificidades, particularidades e totalidade é o elemento fundamental da crítica realizada por Marx na obra *Miséria da filosofia* (1846), na qual, ao analisar o método de Proudhon, o autor conclui que seu equívoco é que ele “não concebe nossas instituições sociais como produtos históricos e não compreende nem a sua origem nem o seu desenvolvimento” (MARX, 2009, p. 250). As categorias que compõem a realidade são mutáveis, são historicamente determinadas e suas especificidades estão articuladas, em última instância às formas de organização da produção.

Esclarecemos que isso não significa desprezar as particularidades e detalhes daquilo que se investiga. Não pretendemos ignorar as peculiaridades de nosso objeto, contudo, concordamos que:

O pensamento que quer conhecer adequadamente a realidade, que não se contenta com os esquemas abstratos da própria realidade, nem com suas simples e também abstratas representações, tem de *destruir* a aparente independência do mundo dos contatos imediatos de cada dia. O pensamento que destrói a pseudoconcreticidade para atingir a concreticidade é ao mesmo tempo um processo no curso do qual sob o mundo da aparência se desvenda o mundo real (KOSIK, 1976, p. 20).

Novamente demonstra-se a importância de analisar o modo de produção capitalista, considerando suas etapas e evolução histórica para compreender a essência dos objetos particulares como as políticas de responsabilização e testagem, a organização sindical e o papel do Estado em um dado momento histórico. No método materialista histórico-dialético “o procedimento fundante é a análise do modo pelo qual nele se produz a riqueza material” (NETTO, 2011, p. 39). Entender a essência das relações de produção é, portanto, indispensável na análise de qualquer objeto, afinal:

Os mesmos homens que estabeleceram as relações sociais de acordo com a sua produtividade material produzem, também, os princípios, as ideias, as categorias de acordo com as suas relações sociais. Assim, essas ideias, essas categorias são tão

pouco eternas quanto as relações que exprimem. Elas são *produtos históricos e transitórios* (MARX, 2009, p.126).

Em suma, o núcleo que sustenta o método materialista dialético é composto por três categorias teórico-metodológicas, que são, a **totalidade**, a **contradição** e a **mediação**. Podemos afirmar que a totalidade é o elemento fundamental que diferencia a teoria marxista das demais teorias sociais. Enquanto princípio teórico-metodológico, reconhecer a totalidade significa que “nada pode ser compreendido de modo isolado”. Consequentemente, o “sentido de cada parte, de cada fato, de cada dado só emerge na medida em que ele for apreendido como momento de um conjunto”, ou seja, “como resultado de um processo através do qual cada um dos elementos parciais vai adquirindo a sua natureza e a sua especificidade” (TONET, 2013, p. 116).

Ainda de acordo com a dialética marxiana, a totalidade é também *dinâmica* e, por estar em constante transformação, contém um inerente caráter *contraditório*. Dessa maneira, se não houvesse contradição “as totalidades seriam *totalidades inertes*, mortas”. No processo de investigação essa contínua transformação é desvendada e é através da pesquisa que o sujeito torna-se capaz de apreender a “natureza dessas contradições, seus ritmos, as condições de seus limites, controles e soluções”, afinal, estes elementos são particulares à estrutura de cada totalidade. Por esse motivo, de acordo com o materialismo histórico, “não há fórmulas/formas apriorísticas para determiná-las: também cabe à pesquisa descobri-las” (NETTO, 2011, p. 57).

Consequentemente, ao aceitar tais pressupostos, chegamos à crucial questão da mediação, ou seja, às relações entre os processos que ligam os diferentes complexos que compõem a realidade. Afinal, “sem os sistemas de mediações (internas e externas) que articulam tais totalidades, a totalidade concreta que é a sociedade burguesa seria uma totalidade *indiferenciada*” (NETTO, 2011, p. 58). Por isso, para conhecer essas conexões seremos obrigados a examiná-las segundo suas qualidades, suas causas e seus efeitos particulares. A relação entre esses três elementos e sua importância para o método é evidenciada por Marx na seguinte passagem:

O que é a sociedade, qualquer que seja a sua forma? O produto da ação recíproca dos homens. Os homens podem escolher, livremente, esta ou aquela forma social? Nada disso. A um determinado estágio de desenvolvimento das faculdades produtivas dos homens corresponde determinada forma de comércio e de consumo. A determinadas fases de desenvolvimento da produção, do comércio e do consumo correspondem determinadas formas de constituição social, determinada organização da família, das ordens ou das classes; numa palavra, uma determinada sociedade civil. A uma determinada sociedade civil corresponde um determinado estado político, que não é mais que a expressão oficial da sociedade civil. [...] É supérfluo acrescentar que os homens não são livres para escolher as suas *forças produtivas* – base de toda a sua história –, pois toda força produtiva é uma força adquirida, produto de uma atividade anterior. Portanto, as forças produtivas são o resultado da energia prática dos homens, mas essa mesma energia é circunscrita pelas condições em que os homens se acham colocados, pelas forças produtivas já adquiridas, pela forma social anterior, que não foi criada por eles e é produto da geração precedente. O

simples fato de cada geração posterior deparar-se com forças produtivas adquiridas pela geração precedente [...] cria na história dos homens uma conexão, cria uma história da humanidade [...]. As suas [dos homens] relações materiais formam a base de todas as suas relações” (MARX, 2009, p. 245).

Além disso, nossa pesquisa utilizará também uma quarta categoria, a **hegemonia**. Entendemos que tal categoria não está presente nas obras de Marx, porém origina-se no contexto da teoria marxista primeiramente nas formulações de Lenin e concretiza-se com Gramsci ao propor a atualização da relação entre base e superestrutura nas sociedades de capitalismo desenvolvido. Defendemos sua utilização, pois, a nosso ver, o conceito expressa “a aceitação gramsciana do princípio básico do materialismo histórico”, qual seja, “o de que a produção e reprodução da vida material, implicando a produção e reprodução das relações sociais globais, é o fator ontologicamente primário na explicação da história” (COUTINHO, 1989, p. 74). Ademais, apontamos ainda que, de acordo com os próprios fundamentos do materialismo dialético, “sem uma renovação dialética permanente, que acompanhe e responda à evolução do próprio real, o marxismo se converte numa coleção de dogmas” (COUTINHO, 1989, p. 49).

Enfatizamos, portanto, a importância de utilizar a categoria hegemonia pois, como já sinalizado ao longo desta tese, a educação como instituição social, integra a sociedade de classes sendo determinada pelo modo de produção dominante. Dessa forma, consideramos que as políticas educacionais gestadas pelo Estado se configuram [...] “não apenas como organização burocrática de poder, mas como uma estrutura reguladora do sistema capitalista, serve aos desígnios das classes sociais que dele se apossam e através dele exercem a hegemonia legitimadora da dominação” (CURY, 1995, p. 55).

Entendemos que essas asserções não negam o caráter contraditório das políticas educacionais, que vão desde as concepções que as fundamentam, sua formulação e seu processo de implementação, os quais se configuram enquanto campo de disputa onde destacamos as tensões entre o público e o privado, e os objetivos, meios e fins da educação escolar pública.

Em resumo, as categorias acima mencionadas que, em última análise, exprimem “formas de modos de ser, determinações de existência” (MARX, 1982, p. 18) constituem a base do método materialista histórico-dialético e, por consequência, representarão também a base de nossa investigação. Vemos, então, que elas são imprescindíveis para que possamos analisar nosso objeto considerando a relação inseparável entre o estrutural e o conjuntural.

O processo de investigação, incluiu pesquisa teórico-conceitual sobre o objeto de estudo, efetivada a partir da revisão bibliográfica, que foi desenvolvida ao longo de todo processo de pesquisa, com vistas a situar e discutir, nesta tese, o conjunto de determinações que

operam sobre a atual política em estudo, bem como permitiu uma breve sistematização do debate científico relacionados ao nosso objeto de pesquisa, presente em artigos de periódicos, livros, teses e dissertações.

Em complementação à construção deste trabalho foi realizado um levantamento e análise documental de leis, decretos, portarias, projetos, dentre outros, o que nos permitiu compreender os marcos legais e a materialidade da política em seu movimento de constituição.

Ressaltamos que diferentemente de pesquisas de cunho fenomenológico, procuramos desvelar as condições objetivas em que se efetivam tais políticas, levando em consideração que essa realidade é antagônica, permeada por contradições inseridas numa sociedade de classes e que em estrita consonância com o método adotado, tomamos nosso objeto de estudo, levando em consideração as múltiplas determinações que assim operam na dinâmica de seu movimento de constituição.

A despeito da materialização da política em estudo, a análise foi complementada pelo levantamento de documentos e informações públicas disponibilizadas pela SEDUC, BID e Tribunal de Contas do estado do Amazonas, MEC/INEP, além de dados disponibilizados pelo IBGE, entre outros, visando compreender as contradições e mediações constitutivas da política educacional investigada nesta tese.

A pesquisa acerca das políticas de responsabilização e testagem ganha relevância por permitir não somente a compreensão de uma política local que guarda correspondências com outras políticas nacionais e internacionais e de todo um movimento de introdução da lógica do mercado na educação, mas principalmente para se compreender as singularidades e especificidades dessa política num estado da região norte, esforço teórico que parte da premissa de que

[...] a história da educação escolar no Brasil com certeza se reveste de especificidades próprias de cada região e/ou estado no que se refere a espaços, ritmos, reivindicações, atores sociais, nos processos de implantação em cada lugar. A história local não é o espelho da história do país e da sociedade. Não é nem pode ser o reflexo do global, porque se o fosse negaria a mediação que garante a particularidade dos processos locais e imediatos e que não se repetem nos processos mais amplos. [...] É necessária a investigação concreta das múltiplas determinações em cada região e estado específicos. O micro-estudo é tão importante quanto a macrointerpretação, são apenas níveis de elaboração diferentes que podem servir uma à outra (LOUREIRO *et al.*, 2006, p. 9-10).

Desse modo, o esforço teórico e metodológico de análise e discussão empreendido nesse trabalho, visou à promoção de um estudo que contribuísse, a partir do desvelamento da realidade, para o atual estado do conhecimento na área, bem como para o atual estado do conhecimento no campo das políticas educacionais, possibilitando, dessa forma, uma maior compreensão, direcionamento e redirecionamentos das atuais formas de funcionamento das

políticas, em que pese, entendemos ser necessário um processo de ruptura radical com o modo de produção capitalista.

SEÇÃO I - O PROJETO HEGEMÔNICO DE SOCIEDADE E O ESTADO EDUCADOR NO CONTEXTO DO NEOLIBERALISMO E DA CRISE DO CAPITAL

O intelectual não cria o mundo no qual vive. Ele já faz muito quando consegue ajudar a compreendê-lo e explicá-lo, como ponto de partida para sua alteração real. (Florestan Fernandes)

Abundância para uma minoria e miséria assassina para a maioria da população do globo, eis o panorama atual de nossa sociedade sob a égide do capitalismo que, de forma progressiva, mantém a maior parte da riqueza produzida nas mãos de algumas poucas oligarquias detentoras do capital financeiro mundial. Essas oligarquias financeiras têm como princípio apenas a maximização dos lucros e concentração da riqueza socialmente produzida (ZIEGLER, 2019), o que nos permite perceber que “o desenvolvimento enviesado do último século, simplesmente multiplicou os privilégios de poucos e a miséria de muitos” (MÉSZÁROS, 2011, p. 92-93).

Em relatório⁹ divulgado em 2019, a Oxfam demonstra que, após a crise de 2007, o número de bilionários no mundo duplicou, passando de 1125 em 2008 para 2208 em 2018. Este documento aponta ainda que as 26 pessoas mais ricas do mundo detêm riqueza equivalente aos recursos da metade mais pobre da humanidade, correspondente à 3,8 bilhões de pessoas. Contraditoriamente, 2 bilhões de pessoas não têm acesso à água potável e uma pessoa em cada dez passaram fome em 2018, totalizando 821 milhões de pessoas no mundo de acordo com dados da FAO¹⁰ (*Food and Agriculture Organization of the United Nations*). Este perverso quadro demonstra empiricamente o caráter devastador da crise do capital.

O movimento do capital, com sua lógica desigual, excludente, absurda e predatória de acumulação, efetivada a partir da exploração da força de trabalho, determina nossas vidas, destrói o planeta e, simultaneamente, monopoliza um poder econômico-financeiro, ideológico e político sem precedentes (ZIEGLER, 2019), afetando, dessa forma, todas as esferas da vida humana, e em profundidade “todas as instituições do Estado e os métodos organizacionais correspondentes” (MÉSZÁROS, 2011, p. 107), assim como o rumo de suas políticas. Tais questões se agravam com o tempo e impõem duros e perversos padrões de vida e de existência à classe que é expropriada em sua força de trabalho, processos esses, cada vez mais agudizados no bojo das mutações e crises do sistema do capital.

⁹ Dados presentes no relatório produzido pela organização não governamental Oxfam, intitulado “Bem público ou riqueza privada, divulgado dois dias antes do Fórum Econômico Mundial de Davos, na Suíça, em 2019. Disponível em <https://oxfam.org.br/justica-social-e-economica/forum-economico-de-davos/bem-publico-ou-riqueza-privada/>

¹⁰ Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2019-07/mais-de-821-milhoes-de-pessoas-no-mundo-passaram-fome-em-2018>

Diante desse cenário de crise do capital e neoliberalismo, discutimos e analisamos ao longo desta primeira seção, os fundamentos e as bases conjunturais e estruturais da crise do capital, bem como da redefinição do papel do Estado, que dão sustentação às políticas de avaliação, desempenho e responsabilização em curso no Brasil como um dos mecanismos que tem contribuído com o processo de reprodução sociometabólica do capital, em que a educação tem sido posta como motor de desenvolvimento econômico e meio a partir dos quais se forma (conformam) a força de trabalho adequada à atual demanda do processo produtivo.

Partimos do pressuposto de que, no atual momento, a preocupação acerca da qualidade da educação tem sido progressivamente associada à quantificação e a proficiência, seguindo a lógica do neotecnicismo e do neoprodutivismo e, portanto, torna-se indispensável compreender os fundamentos que garantem a manutenção dessa conjuntura.

Considerando a complexidade da discussão que nossa pesquisa propõe, entendemos que é imprescindível iniciar nossa argumentação a partir da análise da crise capitalista atual.

1.1. A CRISE DO CAPITAL

As crises são inerentes ao sistema do capital. Uma breve análise da evolução histórica da sociedade burguesa é suficiente para comprovar que este modo de produção é marcado por períodos de crescimento vertiginoso interrompidos, inevitavelmente, por ciclos de depressão econômica. Para os apologistas do sistema, tais momentos de instabilidade são vistos como disfunções naturais, momentâneas e inofensivas para o processo de acumulação. De fato, o capital demonstrou inúmeras vezes perícia e engenhosidade ao contornar diferentes fases de declínio. Não obstante, no cenário atual, as crises têm se tornado mais longas e intensas, contradizendo o discurso otimista das personificações do capital e forçando a utilização de medidas drásticas.

Entre 1825 e 1938, o capitalismo passou por quatorze crises que forneceram as primeiras evidências da instabilidade do mecanismo de acumulação que movimenta a sociedade burguesa (NETTO; BRAZ, 2006). No período pós-Segunda Guerra, a impressionante acumulação dos chamados *anos dourados*, foi violentamente interrompida pela crise da década de 1970, marcando o final precoce do Estado de Bem-Estar Social e a implantação de políticas neoliberais (MÉSZÁROS, 2011). No cenário recente, a crise de 2008 atingiu mercados financeiros em escala global e, em poucas horas, retirou cerca de 50 trilhões de dólares em valores ativos da economia mundial (HARVEY, 2011). Cada uma dessas crises foi determinada por fatores específicos e contornada de acordo com os limites e possibilidades da conjuntura

em que ocorreram. No entanto, existem determinadas características comuns em todas elas que só podem ser compreendidas a partir da análise da lógica contraditória do sistema.

1.1.1. As contradições do capitalismo e as crises cíclicas

O capitalismo origina-se e evolui a partir de contradições. Sua emergência, no século XVI, é marcada pela radical ruptura entre trabalhadores e meios de produção. Tal movimento, que Marx (1985) denominou *Acumulação Primitiva*, foi responsável pela transformação de uma massa de camponeses em trabalhadores assalariados. Este era o pressuposto inicial para a transformação da força de trabalho em mercadoria. Uma vez concluído esse processo, as novas relações de produção podiam avançar sem maiores impedimentos, mediadas pela rigidez do mercado e fundamentadas na exploração do trabalho para extração de mais-valia.

Obedecendo aos imperativos do capital, os meios de produção individuais foram transformados em “condições sociais do trabalho” (MARX, 1985, p. 259). As antigas corporações medievais foram aniquiladas pela manufatura do período comercial que, em seguida, foi substituída pela Grande Indústria. A divisão do trabalho associada à maquinaria transformava não apenas as relações de produção, mas todos os aspectos da vida em sociedade. Em relativamente pouco tempo, o capital empreendeu sua Revolução Industrial (1760-1820) e passamos a produzir um volume de riqueza inédito na história. Contudo, este progressivo aumento das forças produtivas sustentava-se a partir da contraditória relação entre capital e trabalho.

Sob o domínio do capital, os “meios de produção e os produtos, se bem que se tivessem tornado sociais, foram tratados como se continuassem a ser meios de produção e produtos individuais” (ENGELS, 2011, p. 80). Em outras palavras, eles foram “apropriados não pelos que tinham posto em movimento os meios de produção e que tinham criado os produtos, mas pelo capitalista” (ENGELS, 2011, p. 80). Consequentemente, a abundante produção de riqueza foi, e continua sendo, contraposta pela lastimável miséria dos trabalhadores que a produzem. Como explica Marx, subsumido ao capital, “o trabalhador torna-se mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção cresce em poder e volume” (MARX, 2017, p.192).

No capitalismo, o trabalho, fundamento ontológico do homem, perde seu sentido ao ser subordinado ao capital, transformando-se em trabalho abstrato. Assim, a atividade vital de transformação da natureza é obscurecida pela alienação, que impõe ao homem a criação de um mundo cada vez mais poderoso e hostil àquele que o construiu (MARX, 2017). Apesar de profundamente contraditória, tal relação não pode ser superada dentro dos limites dessa

sociedade, pois o “processo de produção capitalista reproduz, mediante seu próprio procedimento, a separação entre força de trabalho e condições de trabalho. Ele reproduz e perpetua, com isso, as condições de exploração do trabalhador” (MARX, 1985, p. 210).

Expansão e acumulação constante são, portanto, *o modus operandi* do sistema. O capital é uma relação social que não pode ser controlada pela subjetividade dos indivíduos e, assim, não há espaço para regular ou racionalizar seus imperativos (MARX, 2016). A acumulação de mais-valia através da exploração do trabalho assalariado é uma determinação insuperável do sistema e, evidentemente, uma vez emperrado este processo dinâmico de expansão e acumulação, as consequências são devastadoras. (MÉSZÁROS, 2011). Em última instância, são essas interrupções do mecanismo de acumulação que geram as crises do sistema.

Alguns observadores mais cépticos podem argumentar que períodos de crise e instabilidade não são exclusividade do capitalismo. É verdade, afinal, antes da consolidação da sociedade burguesa que outras formações sociais enfrentaram perturbações graves e, algumas vezes, em grande escala¹¹. A diferença, no entanto, é que tais crises foram resultado de processos naturais – doenças epidêmicas, por exemplo – ou sociais, como guerras e outros conflitos. Os impactos desses eventos no processo produtivo eram refletidos na forma de crises e escassez de produção e, conseqüentemente, no aguçamento da miséria e carência. Na sociedade capitalista, por outro lado, as crises não estão ligadas à escassez, mas, ao oposto, à superprodução.

A relação entre as contradições da relação capital e a inevitabilidade das crises de superprodução foram demonstradas desde cedo por Marx e Engels. No *Manifesto Comunista*, publicado ainda em 1848, os autores alertam:

A sociedade burguesa, com suas relações de produção e de troca, o regime burguês de propriedade, a sociedade burguesa moderna, que conjurou gigantescos meios de produção e de troca, assemelha-se ao feiticeiro que já não pode controlar os poderes infernais que invocou. Há dezenas de anos, a história da indústria e do comércio não é senão a produção contra as relações de propriedade que condicionam a existência da burguesia e de seu domínio. Basta mencionar as crises comerciais que, ao se repetir periodicamente, ameaçam cada vez mais a existência da sociedade burguesa. Cada crise destrói regularmente não só uma grande massa de produtos fabricados como também uma grande parte das próprias forças produtivas já criadas. Uma epidemia, que em qualquer época teria parecido um paradoxo, desaba sobre a sociedade – a epidemia da superprodução. A sociedade vê-se subitamente reconduzida a um estado de barbárie momentânea (MARX; ENGELS, 2003, p. 31).

O fundamento máximo da teoria econômica liberal declara que a *espiral do crescimento*

¹¹ Como explica Coggiola (2009) “Exemplos clássicos de crises historicamente conhecidas em sociedades mercantis simples, [...] são as crises do Antigo Regime” (p. 110), que assolaram os países europeus antes mesmo da emergência do capitalismo e foram responsáveis por ondas de revolta e descontentamento social. Porém, ainda que tivessem consequências consideráveis, configuravam-se, em geral, como crises isoladas e restritas.

econômico não pode ser interrompida (SMITH, 1996). Ele ignora, no entanto, que para garantir esta operação a produção em grande escala é apenas a primeira etapa do processo, que precisa ser concluído com a realização da mercadoria. A *reprodução ampliada do capital* exige que a mais-valia extraída seja novamente transformada em capital, garantindo assim a continuidade do processo de acumulação (MARX, 1985). Na produção capitalista, “o processo de trabalho só aparece como um meio para o processo de valorização, assim a reprodução aparece apenas como um meio para reproduzir o valor adiantado como capital, isto é, como valor que se valoriza” (MARX, 1985, p. 199). Isso significa que, se o consumo não acompanha a produção, o ciclo do capital é interrompido e, conseqüentemente, a economia entra em crise.

O problema, apesar de evidente desde o início, permaneceu ignorado por séculos. Os economistas clássicos insistiam em reafirmar o equilíbrio natural do livre mercado. Para tanto, apoiavam-se em justificativas como a *Lei de Say*¹², segundo a qual a produção criaria por conta própria a demanda necessária. Dessa forma, seria impossível admitir qualquer desequilíbrio causado por fatores intrínsecos ao sistema capitalista (COGIOLLA, 2009). Além disso, longe de ser aceito como um problema, o crescimento acelerado da economia era enaltecido como prova irrefutável da superioridade do sistema capitalista. Smith, por exemplo, foi enfático ao afirmar que, sob domínio da lógica do capital,

[...] a produção resultante de todo o trabalho da sociedade é tão grande, que todos dispõem, muitas vezes, de suprimento abundante, e um trabalhador, mesmo o mais pobre e de baixa posição, se for frugal e laborioso, pode desfrutar de uma porção maior de bens necessários e confortos materiais, do que aquilo que qualquer selvagem pode adquirir (SMITH, 1996, p. 59-60).

No entanto, as décadas iniciais do século XIX já ofereciam os primeiros indícios de problemas. As primeiras crises registradas foram superficiais e limitadas, mas suficientes para evidenciar as dificuldades na manutenção das taxas de acumulação. Conforme novos episódios continuavam a ser registrados, ficou claro que havia uma espécie de padrão delimitando ciclos econômicos de expansão e retração das taxas de acumulação. Malthus (1996) e Sismondi (1971) foram os primeiros a admitir a existência de *crises cíclicas*, que se manifestavam com certa frequência e tinham relação direta com o desequilíbrio entre produção e consumo. Neste momento já era inegável que a “anarquia da produção e a busca desenfreada de valores de troca, sem levar em conta as necessidades sociais, provocavam as crises de superprodução” (COGIOLLA, 2009, p. 113).

¹² Também conhecida como a *Lei de Mercados de Say* ou *Lei da Preservação do Poder de Compra*, desenvolvida pelo economista francês Jean-Baptiste Say para explicar e justificar o funcionamento do livre mercado. Essa teoria foi amplamente defendida e popularizada pela Economia Política Clássica.

Ainda assim, mesmo para os defensores do sistema que ousavam admitir o problema, essa desproporção contraditória poderia ser corrigida de maneira simples, estimulando o maior consumo. Ignorava-se teimosamente a análise precisa e objetiva do Manifesto Comunista de 1848, que acertadamente anunciava:

O sistema burguês tornou-se demasiado estreito para conter as riquezas criadas em seu seio. E de que maneira consegue a burguesia vencer essas crises? De um lado, pela destruição violenta de grande quantidade de forças produtivas; de outro, pela conquista de novos mercados e pela exploração mais intensa dos antigos. A que leva isso? Ao preparo de crises mais extensas e mais destruidoras e à diminuição dos meios para evitá-las (MARX; ENGELS, 2003, p. 31).

É fundamental destacar que os prognósticos precisos de Marx e Engels não representavam profecias messiânicas ou palpites acidentais. Na verdade, ao investigar a reprodução do capital com inédita profundidade, a teoria marxiana esclarecia a questão fundamental acerca da ligação direta entre as crises e os fundamentos do sistema. Conforme evoluíam esses estudos, os autores concluíam também que soluções temporárias poderiam ser usadas como paliativos; no entanto, o problema continuaria a se repetir e a gravidade das crises elevar-se-ia, ganhando proporções descomuns.

1.1.2. O Imperialismo e a Crise Estrutural

As previsões de Marx e Engels confirmaram-se pouco tempo depois. Na passagem do século XIX ao século XX, com o início do *Imperialismo*, estágio que Lenin denominou de *fase superior do capitalismo*, as crises e suas consequências drásticas mostram-se irrefutáveis. Nesse momento, a “concorrência transforma-se em monopólio” que, conseqüentemente, resulta em “um gigantesco progresso na socialização da produção” (LENIN, 2012, p. 154). Contudo, um antigo e insuperável problema persiste, agora agravado. Como explica o autor, apesar de uma maior socialização da produção,

[...] a apropriação continua a ser privada. Os meios sociais de produção continuam a ser propriedade privada de um reduzido número de indivíduos. O quadro geral da livre concorrência é mantido nominalmente, e o jugo de um punhado de monopolistas sobre o resto da população torna-se cem vezes mais pesado, mais sensível, mais insuportável (LENIN, 2012, p. 155).

O imperialismo representa apenas a continuação de um padrão evolutivo presente desde o início do modo de produção capitalista. O primeiro estágio desse sistema, o capitalismo comercial, é marcado pela destruição das antigas corporações feudais e o surgimento da manufatura. Inicialmente, com a predominância da manufatura simples, o capital “em geral não modifica o modo de trabalho do indivíduo”. Assim, poucas mudanças são introduzidas ao processo e a mais relevante delas é o controle da produção que passa ao capitalista.

Posteriormente, com o surgimento da manufatura complexa, o capital “revoluciona pela base [o modo de trabalho] e se apodera da força individual de trabalho em suas raízes” (MARX, 1985, p. 283).

Apesar das diferenças que as separam, em ambas as formas predomina uma *subsunção formal do trabalho ao capital*. Nesse processo, a relação de exploração se mantém muito similar às formas que precederam o sistema capitalista, no entanto, a diferença primordial é a mediação econômica por trás da alienação do trabalho:

Quando a relação de superioridade e de subordinação substitui a escravidão, a servidão e a vassalagem, formas patriarcais etc., de subordinação, apenas se opera uma transformação em sua forma. A forma torna-se mais livre porque é agora de natureza simplesmente material, formalmente voluntária, puramente econômica (MARX, 1978, p. 59).

Na manufatura complexa, a introdução da divisão do trabalho intensifica o processo de alienação e “aleija o trabalhador convertendo-o numa anomalia”, um trabalhador parcial (MARX, 1985, p. 283). Essa forma de organização da produção, que pressupõe a autoridade incondicional do capitalista, adiciona novos elementos a esse processo, no qual a atividade produtiva é realizada para atender às necessidades e os objetivos de acumulação do capital.

Com a passagem à grande indústria, fase em que o sistema atinge sua maturidade, a evolução dos meios de produção garante um aumento não apenas da produtividade, mas também da exploração da força de trabalho. A era industrial não representa só a introdução de máquinas na produção, mas a transformação do operário em um tipo de “apêndice vivo” do mecanismo (MARX, 1985, p. 55). Ao mesmo tempo em que a máquina retira do operário o seu emprego, ela retira também da atividade o seu sentido.

O trabalho fabril inaugura, assim, um novo estágio da alienação do trabalho capitalista. Ao analisar a produção na grande indústria, Marx afirma:

Enquanto o trabalho em máquinas agride o sistema nervoso ao máximo, ele reprime o jogo polivalente dos músculos e confisca toda a livre atividade corpórea e espiritual. Mesmo a facilitação do trabalho torna-se um meio de tortura, já que a máquina não livra o trabalhador do trabalho, mas seu trabalho de conteúdo. Toda produção capitalista, à medida que ela não é apenas processo de trabalho, mas ao mesmo tempo processo de valorização do capital, tem em comum o fato de que não é o trabalhador quem usa as condições de trabalho, mas, que, pelo contrário, são as condições de trabalho que usam o trabalhador: só, porém, com a maquinaria é que essa inversão ganha realidade tecnicamente palpável (MARX, 1985, p. 43).

Nesse período, marcado pelo predomínio da mais-valia relativa, a subsunção formal do trabalho ao capital é convertida em *subsunção real*. Os meios de produção passam a representar forças ainda mais independentes e contrapostas ao indivíduo. Todo o processo produtivo perde sentido para o trabalhador. A produção de riqueza torna-se o fim único e aqueles responsáveis por ela produzem sua própria miséria na mesma proporção em que criam novas mercadorias.

Iniciava-se, assim, um novo estágio para a classe trabalhadora, para quem a transformação se deu “não apenas [em] seu papel ocupacional, como também [no] seu estilo de vida”. Resumidamente, a mudança significava que o trabalhador tinha agora que ocupar um lugar secundário na produção. Segundo Landes, “para muitos – embora não para todos – a introdução da maquinaria acarretou, pela primeira vez, uma completa separação dos meios de produção” (LANDES, 2005, p. 45).

No imperialismo, por sua vez, duas das características mais marcantes são: o surgimento de enormes monopólios, que concentram quantidades ainda maiores de capital; e a transformação do papel dos bancos com surgimento do capital financeiro, resultante da fusão entre capital industrial e capital bancário. Marcando esse período, a livre concorrência entre as pequenas empresas é substituída por um número restrito de grandes monopólios, que passam a controlar a economia e influenciar diretamente nas decisões políticas. Pequenos grupos de capitalistas passam a controlar completamente ramos industriais imensos. Esses gigantescos monopólios, conseqüentemente, extrapolam as fronteiras dos seus países de origem e estendem a dominação do grande capital sobre todo o mundo.

Nesse novo cenário, acelera-se a transformação das antigas casas bancárias – anteriormente, meros intermediários de pagamentos – em grandes bancos essenciais ao sistema de crédito. Assim, ao reunir “capitais inativos de capitalistas e a soma das economias de um grande contingente de pessoas” (BRAZ; NETTO, 2012, p. 178), essas organizações financeiras tornam-se controladoras de somas gigantescas, que alimentam o processo de centralização do capital. Conseqüentemente, somando seu crescente poder financeiro ao acesso irrestrito a informações privilegiadas, ou seja, “conhecendo as estruturas internas das firmas capitalistas e suas possibilidades e limites”, os bancos se consolidaram em uma posição extraordinária. Daí, começaram a impor condições à oferta de crédito e, além disso a “participar dos melhores negócios empresariais (inclusive adquirindo o controle desses negócios, mediante a compra de ações)” (BRAZ; NETTO, 2012, p. 179).

O processo, resumidamente, desenrola-se quando “os bancos comprem ações dos monopólios [...] e se convertem em seus proprietários”. Por seu turno, “os monopólios industriais também possuem ações dos bancos com que se relacionam e, inevitavelmente, “produz-se o enlace, a fusão do capital monopolista bancário com o capital monopolista industrial” (NIKITIN, 1967, p. 160). A fusão do capital industrial ao capital bancário leva, portanto, ao surgimento do *capital financeiro*, que se transforma na “coluna vertebral da economia capitalista” e, uma vez estruturado, introduz “formas específicas de controle das

atividades econômicas (o *pool*, o *cartel*, o *sindicato*, o *truste* etc.)” (BRAZ; NETTO, 2012, p. 178), alterando a fisionomia do sistema.

A interpretação clássica de Lenin oferece-nos uma breve, porém apropriada síntese do imperialismo ao destacar as seguintes características:

1) a concentração da produção e do capital levada a um grau tão elevado de desenvolvimento que criou os monopólios, os quais desempenham um papel decisivo na vida econômica; 2) a fusão do capital bancário com o capital industrial e a criação, baseada nesse “capital financeiro” da oligarquia financeira; 3) a exportação de capitais, diferentemente da exportação de mercadorias, adquire uma importância particularmente grande; 4) a formação de associações internacionais monopolistas de capitalistas, que partilham o mundo entre si, e 5) o termo da partilha territorial do mundo entre as potências capitalistas mais importantes. (LENIN, 2011, p. 194).

Não obstante, é importante ressaltar que, apesar de configurar um novo estágio desse modo de produção, um objetivo em particular destaca a semelhança do imperialismo com as etapas anteriores do capitalismo, qual seja a busca incansável por uma exploração mais radical e eficiente da força de trabalho. A solução encontrada nesse período é a *gerência científica* que, para Braverman, “significa um empenho no sentido de aplicar os métodos da ciência aos problemas complexos e crescentes do controle do trabalho nas empresas capitalistas em rápida expansão” (BRAVERMAN, 2012, p. 82). Assim, mesmo nesse novo cenário, o capitalismo manteve seu problemático *modus operandi* e continuou a quebrar as barreiras da superprodução em sua busca incontrolável por expansão e acumulação.

Consequentemente, marcando os primeiros anos desse novo estágio capitalista temos duas grandes crises de proporções extraordinárias. A primeira, em 1873, a qual arrasou a Europa por mais de vinte anos, encerrando-se em 1896. Em seguida, o desastre da quebra da Bolsa de Nova Iorque, em 1929, que superou todos os limites geográficos e atingiu grande parte do mundo por cerca de 16 anos (NETTO, 2012). O desastre causado por essas depressões foi tão profundo que colocou em xeque os fundamentos do liberalismo clássico. A intensidade dessas crises demonstrava objetivamente a fragilidade e irracionalidade da economia capitalista. A *mão invisível* do mercado havia falhado novamente, e soluções radicais precisavam ser encontradas.

Em suma, o imperialismo colocava novos obstáculos à acumulação do capital. A maior concentração e centralização de capital levava ao surgimento de grandes oligarquias financeiras que, por sua vez, eliminavam os pequenos capitais e impediam a livre concorrência. A fusão entre capital bancário e industrial resultava no surgimento do volátil e instável capital financeiro. Simultaneamente, a exportação de capital tornou-se mais importante que a exportação de mercadorias (COGGIOLA, 2009). Diante dessa nova configuração do sistema, as crises ganham uma profundidade inédita. No estágio monopolista, o sistema não é perturbado

por “uma mera crise que se manifesta quando a acumulação capitalista se vê obstaculizada ou impedida”, mas por uma “crise sistêmica [que] se manifesta envolvendo toda a estrutura da ordem do capital” (NETTO, 2012 p. 415).

Nesse momento, no campo marxista, a interpretação de Mandel¹³ (1982) ganha grande relevância. Para o autor, toda crise capitalista precisa ser analisada dentro dos ciclos longos de expansão e depressão, superando-se, a tendência dos economistas de articularem as crises aos detonadores imediatos que, em geral, são catalisadores da depressão, mas não sua causa. Dessa forma, o período de expansão é caracterizado pelo crescimento da composição orgânica do capital pelo aumento da taxa de mais-valia e, além disso, pela possível baixa dos preços das matérias-primas. Essa situação resulta na criação de vantagens e obstáculos, pois a generalização da revolução tecnológica, presente em todo ciclo de expansão do capital, diminui os superlucros extraídos do diferencial de produtividade do trabalho. Essa situação, por sua vez, leva à queda tendencial da taxa de lucros em relação ao conjunto do capital social. Assim, crescem ambos concorrência e especulação e, conseqüentemente, o capitalismo passa pela estagnação do emprego e da produtividade. O resultado, em suma, é uma superabundância de capitais e uma escassez de lucros, que influenciam diretamente no crescimento do desemprego e na queda do consumo, inviabilizando o processo de realização da mais-valia e iniciando uma nova crise.

Nessa conjuntura caótica que inaugurava o século XX, as ideias do economista britânico John Maynard Keynes, expressas em seu livro, *Teoria Geral do Emprego, do Juro e do Dinheiro*, de 1936, ofereceram ao capital a solução miraculosa que suas personificações buscavam. Deixando de lado alguns dos fundamentos mais importantes do *Laissez-faire*, Keynes defendia a refuncionalização do Estado em defesa dos interesses do capital. A proposta do economista não era reformar por completo o capitalismo, mas apenas “acomodar a crônica incapacidade do capitalismo de regulamentar as condições essenciais de sua própria reprodução” (HARVEY, 2008, p. 122). Havia, segundo sua análise, uma anarquia incontrollável na economia capitalista. Tal desordem, por sua vez, precisava ser controlada e o protagonista mais capaz de executar a tarefa era o Estado.

A materialização das ideias Keynesianas se deu com a realização de novas políticas como o *New Deal* e o *Plano Beveridge*, marcando um período de forte intervenção estatal na

¹³ É válido ressaltar que apesar de ter se popularizando a partir da publicação do livro *O Capitalismo Tardio*, de Ernest Mandel, a teoria das ondas longas, assim como as visões cíclicas atuais “em geral, são tributárias da teoria das ondas longas da economia, elaborada nos anos 1920 pelo economista soviético Nicolai Kondratiev”. (COGGIOLA, 2009, p. 160).

regulação industrial, monetária e social. Este *Welfare State*, como ficou conhecido, foi introduzido na economia através das políticas sociais, assumindo as mais diversas funções com o objetivo de garantir a preservação da força de trabalho e a diminuição dos custos para o grande capital. Na esfera produtiva, este Estado interventor foi complementado pelo fordismo. Como explica Harvey, o “que havia de especial em Ford [...] era a sua visão, seu reconhecimento explícito de que produção em massa significava consumo em massa” (HARVEY, 2008, p. 121). Gramsci, na obra *Americanismo e fordismo* (2001), também destaca o fordismo como um movimento que ultrapassa a dimensão econômica, com seu impulso ao processo de extração da mais-valia relativa. Ele demonstra a relação social fordista como um esforço na busca pela produção de um novo homem, inserido em uma nova sociedade capitalista.

A partir desse momento o capitalismo iniciou um surto de expansões internacionalistas de alcance global que atraiu para a sua rede inúmeras nações descolonizadas. Com o fim da Segunda Guerra Mundial, a crise estava, aparentemente, resolvida e até o início dos anos 1970 as taxas de acumulação nos países centrais desenvolveram-se de tal forma que muitos declararam que o sistema do capital marcaria o fim da história. Nenhum outro modo de produção seria capaz de produzir tamanho progresso. A promessa de superação do subdesenvolvimento, a seguridade social alcançada e o consumo em massa permitidos pelo Estado de Bem-Estar pareciam confirmar as previsões de um “capitalismo sem contradições, apenas conflitivo – mas no quadro de conflitos que seriam resolvidos à base do consenso, capaz de ser construído mediante os mecanismos da democracia representativa” (BRAZ; NETTO, 2012, p. 224).

O problema, no entanto, é que após um curto período de tempo, a história repetiu-se novamente. A partir do final da década de 1960 já era possível observar os indícios de uma nova crise. Harvey explica que “o período de 1965 a 1973 tornou cada vez mais evidente a incapacidade do fordismo e do keynesianismo de conter as contradições inerentes ao capitalismo” (HARVEY, 2008, p. 135). Encerrava-se, dessa forma, mais uma *onda longa expansiva*, que era substituída por uma *onda longa recessiva*. Inevitavelmente, o “colapso desse sistema a partir de 1973 iniciou um período de rápida mudança, de fluidez e de incerteza” (HARVEY, 2008, p. 119). Em última instância, a crise do modelo fordista-keynesiano, assim como a queda constante da taxa de lucro e o crescimento alarmante do desemprego, o que representava apenas o reflexo de um problema muito mais substancial. Não se tratava da crise de um modelo produtivo, mas da crise do próprio sistema do capital.

A partir de uma longa e complexa análise das transformações societárias do capitalismo contemporâneo, István Mészáros chegou à conclusão de que a crise do capital que

experimentamos hoje é fundamentalmente *estrutural*. Ele explica que, enquanto uma crise cíclica “afeta apenas algumas partes do complexo em questão, e assim, não importa o grau de severidade em relação às partes afetadas, não pode pôr em risco a sobrevivência contínua da estrutura global” (2011, p. 797). Uma crise estrutural, por outro lado, “afeta a totalidade de um complexo social em todas as relações com suas partes constituintes ou subcomplexos, como também a outros complexos aos quais é articulada” (MÉSZÁROS, 2010, p.71). Consequentemente, esta crise “põe em questão a própria existência do complexo global envolvido, postulando sua transcendência e sua substituição por algum complexo alternativo” (MÉSZÁROS, 2010, p. 72), pois, incapaz de contornar suas insuperáveis contradições, o sistema atinge o estágio em que seus limites últimos são ativados.

Além de demonstrar a seriedade dessa crise, Mészáros alerta ainda que o “aspecto mais problemático do sistema do capital, [...] é a total incapacidade de *tratar as causas como causas*, não importando a gravidade de suas implicações a longo prazo”. Ou seja, incapaz de reconhecer a profundidade de suas próprias contradições, o sistema capitalista pode apenas continuar a reagir como sempre o fez, buscando contornar os problemas e contradições gerados por sua própria estrutura através de “ajuste feitos estritamente nos *efeitos* e nas *consequências*” (MÉSZÁROS, 2011, p. 175).

Seguindo essa lógica de funcionamento, o início da crise estrutural é marcado pela generalização de uma *reestruturação produtiva*. Desse momento em diante, o capital abandona a rigidez da produção fordista e passa a apoiar-se num modelo de acumulação que Harvey denomina de *flexível*, ou seja, que “se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo” (HARVEY, 2008, p. 140). Certamente, essa transição não era inesperada, ela representa apenas a continuidade de um longo processo de alienação iniciado ainda nos primórdios do sistema capitalista. Ainda assim, é possível apresentar a produção flexível como “a mais radical e interessante experiência de organização social da produção de mercadorias, sob a era da mundialização do capital” (ALVES, 2005, p. 32).

Portanto, as sucessivas crises, que acompanharam o modo de produção capitalista ao longo de sua trajetória histórica, são processos inerentes à própria lógica de funcionamento de acumulação do capital (MÉSZÁROS, 2011). Importante destacar que a crise dos anos 1970-1990, não se constitui de forma fortuita ou simplesmente conjuntural. Conforme explica a ideologia neoliberal, ela não é fruto da interferência demasiada do Estado, dos ganhos de produtividade, direitos e conquistas dos trabalhadores, tampouco das despesas sociais (FRIGOTTO, 2010). Contrariamente, as crises, enquanto constitutivas do próprio padrão de

acumulação do capital em sua lógica destrutiva e construtiva, demarcam um período de profundas mutações e reconfigurações de todas as esferas da atividade humana, adquirindo o caráter de crise estrutural (HARVEY, 2008; ALVES, 2007; TONET, 2012; MÉSZÁROS, 2011).

O que entra em crise nos anos 70, “constituiu-se num mecanismo de solução da crise dos anos 1930: as políticas estatais, mediante o fundo público, financiando o padrão de acumulação capitalista nos últimos cinquenta anos” (FRIGOTTO, 2010, p. 66). Este período é marcado pelo esgotamento do modelo de produção fordista, que até então se caracterizava pela produção em série e em larga escala, onde o trabalhador era uma simples peça de uma grande engrenagem, caracterizando-se pela execução da mesma tarefa, praticamente durante todo seu tempo de trabalho. Conjuntamente, esgotava-se a Política de Estado Keynesiana, que associada ao modelo de produção Fordista, vigorou por quase três décadas, indo do período pós segunda guerra até exaurir-se em meados de 1970 (ANTUNES, 2008; FRIGOTTO, 2010, ALVES, 2007).

O Toyotismo, compreendido aqui não apenas como um mero modelo japonês, mas como um “regime de acumulação centrado no princípio da flexibilidade” (ALVES, 2007, p. 156), apesar de localizarmos sua gênese histórica no Japão na década de 50, é a partir da década de 80, no contexto de mundialização do capital, que se verifica um maior impulso ideológico de sua expansão processos estes, que, no Brasil, intensificam-se a partir da década de 90, no contexto de reestruturação capitalista e de ajustes neoliberais empreendidos pelos governos Collor de Melo (1990-1992) e de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

O que se denomina de Toyotismo, constitui-se num empreendimento capitalista que baseia-se na produção enxuta (*Just in Time*), na incorporação cada vez maior da ciência e de tecnologia de base microeletrônica; descentralizam-se etapas do processo produtivo, voltando-se tanto ao atendimento de uma demanda mais individualizada, quanto de um giro mais rápido dos produtos, caracterizando-se por “novos padrões de busca de produtividade, por novas formas de adequação da produção à lógica do mercado” (ANTUNES, 2008, p. 24) e configura como um método de gestão da produção e não um novo modo de produção, pois a essência do modo de produção capitalista e a exploração da mão de obra do trabalhador, que não detêm os meios de produção, continuam e assumem contornos mais perversos, de adequação do trabalhador às novas formas de gestão de sua força de trabalho, cujos desdobramentos agudizam e atingem as conquistas de seus direitos, que são flexibilizados e desregulamentados, constituindo-se num meio mais nefasto de exploração e captura da subjetividade do trabalhador conforme apontado por Alves (2005, 2007), Antunes (2008) Frigotto (2011).

Dessa maneira, o toyotismo apresenta-se como a expressão plena, de uma ofensiva do capital na produção (ANTUNES, 2009), sendo configurado, então, por estudiosos do campo da sociologia do trabalho como, “ideologia orgânica da produção capitalista sob a mundialização do capital” (ALVES, 2007, p. 156), adequado às necessidades de sua acumulação na época de crise estrutural de superprodução, e a nova base técnica da produção capitalista, tendo em vista o avanço e desenvolvimento das forças produtivas (ANTUNES, 2009; ALVES, 2007).

Essas questões, implicam também em mudanças no campo subjetivo do trabalhador, exigindo um maior engajamento, uma polivalência e proatividade (ALVES, 2007). Esta nova forma de administração da produção no âmbito do modo de produção capitalista, caracteriza-se como flexível em diversos aspectos, que vão desde a contratação salarial e o perfil profissional, à adoção dentro da indústria de uma produção difusa, que pode se caracterizar pela adoção de formas ampliadas de terceirizações e de redes de subcontratação (BIHR, 1998).

Segundo Alves (2007), a crise estrutural do capital após a década de 70, vai estabelecendo o “espírito toyotista” como um valor universal, embora adquira contornos e formas de funcionamento diferentes em cada parte do globo, guardando e conjugando certos elementos pertencentes ao fordismo e ao taylorismo, o que não se constitui, de acordo com o autor, em um modelo puro de Sistema Toyota de produção, o que nos remete à pesquisa de Oliveira (2007) “*A ‘periferia’ do Capital na cadeia produtiva de eletroeletrônicos*” ao explicitar que a produção do capital não tem modelo específico, pois seu modelo é o lucro, referindo-se a coexistência de métodos de produção taylorista e fordista, ou pós-taylorista, no âmbito da estrutura complexa e adaptativa do capital, cuja crise estrutural, demanda constantes rearranjos nas formas e modelos de gestão da produção e, conseqüentemente, na força de trabalho empregada.

O processo de crise da década de 70 e o surgimento como resposta, de um novo padrão de acumulação denominado de flexível (HARVEY, 2008), ou como novo modo de organização da produção de mercadorias - toyotismo (ALVES, 2006), deve ser compreendida no conjunto de seus conteúdos históricos e das tramas e mediações dos sujeitos sociais, levando em consideração o conjunto de determinações que marcaram todo o período que também o antecede (FRIGOTTO, 2010), e que abordamos de forma sintética neste momento, para situarmos nosso problema e objeto de estudo. Desse modo, retomaremos e aprofundaremos essas questões nas seções que se seguirão na tese.

É importante destacar também que, a crise estrutural do capital promove modificações profundas não apenas na esfera do trabalho, mas na sociedade em geral. Enquanto o trabalhador torna-se polivalente, os serviços passam a dominar o centro e a indústria transfere-se à periferia

do capitalismo. As garantias sociais do Estado de Bem-Estar são retiradas, apesar de certa resistência, e a austeridade promovida pelas políticas neoliberais tornam-se padrão mundial. Estas transformações intensificaram o ritmo de trabalho e impuseram ao trabalhador uma vida produtiva que tende a se tornar cada vez mais curta, à medida que a cadência da produção se choca com os limites físicos do corpo humano.

Assim, a manutenção de um determinado modo de produção, requer, em seu processo de perpetuação e sobrevivência, entre outras questões, estruturas de conhecimento, valores, normas culturais¹⁴ e um sistema de crença que seja compatível ao seu processo de acumulação, onde destacamos sete esferas da atividade em constante processo de evolução: Tecnologias e formas de organização; relações sociais; arranjos institucionais e administrativos; processos de produção e de trabalho; relações com a natureza; reprodução da vida cotidiana e da espécie e concepções mentais de mundo (HARVEY, 2011), destacando que esse processo no âmbito do pensamento marxista, são expressões e resultado da luta de classes, compreendida por Marx e Engels (2003), como motor da história.

Associado a esse processo, a humanidade conheceu também mudanças que trouxeram novos impactos à vida dos trabalhadores, como o crescimento ou desaparecimento de centros urbanos, a transferência de parques industriais inteiros dos centros industriais tradicionais (Alemanha, Inglaterra, Estados Unidos etc.) aos países da periferia do sistema, o colapso dos sistemas públicos de educação, saúde, transportes e assistência social, a decadência da democracia e seu crescente autoritarismo, entre outros. Nesse processo, o elemento determinante que oferece as bases sustentadoras de tais mudanças, é a teoria neoliberal que passa a dominar a esfera política e rapidamente consolida sua hegemonia gerando consequências em todas as esferas da sociedade.

1.2. A HEGEMONIA DO IDEÁRIO NEOLIBERAL NA EDUCAÇÃO E O ESTADO EDUCADOR

O início da crise estrutural evidenciou a incapacidade do sistema de encontrar uma verdadeira solução dentro dos próprios limites. O capital passou, então, a recorrer à única

¹⁴ E neste sentido, destacamos o papel conferido à educação no que tange aos processos formativos, tendo em vista a natureza contraditória da educação escolar pública inserida numa sociedade de classes. O Estado na acepção de Gramsci (2002a) constitui-se como Educador, portanto é coerção, mas também é consenso. E as políticas educacionais, mesmo como uma arena de disputa, em que o pêndulo da correlação de forças na disputa pela hegemonia dos meios e fins e formas da educação, se dá em desfavor da classe trabalhadora, e desse modo prevalece uma concepção e prática de educação para formação dos sujeitos alinhados às atuais configurações da sociedade capitalista e do tipo de homem requerido no processo de reprodução ampliada do capital.

alternativa possível, uma exploração ainda mais radical da força de trabalho. Como veremos a seguir, o fracasso das supostas soluções encontradas desde o início da crise demonstra claramente a extensão do problema. Os métodos de extração de trabalho excedente continuam a evoluir e os conflitos de classes, resultantes do antagonismo radical entre capital e trabalho, permaneceram sem solução. Contudo, para uma compreensão aprofundada dessa conjuntura precisamos, inicialmente, investigar melhor o papel do Estado na sociedade burguesa.

1.2.1. Estado e Hegemonia na Teoria Marxista

A reflexão sobre a gênese e a função do Estado moderno evoluiu conjuntamente com o modo de produção capitalista. No início do século XVI, diante da necessidade de unificação dos principados italianos, Maquiavel iniciou o debate analisando as formas ideais de governo em *O Príncipe*. Um século depois, diante da violenta guerra civil na Inglaterra (1642–1649), Hobbes descreveu o Estado como o poderoso *Leviatã*, cruel, porém necessário para controlar a perversa natureza humana. Dando continuidade ao debate e marcando o início da teoria política liberal temos a publicação dos *Dois Tratados Sobre o Governo* (1689), no qual Locke anunciava que a defesa da propriedade privada representava a razão de existir e o objetivo absoluto do Estado civil.

No início do século XVIII, a crítica do Estado ganhava profundidade com Rousseau que, influenciado pelas ideias revolucionárias germinadas por toda Europa, denunciava os limites impostos pela sociedade à liberdade absoluta do *bom selvagem* e introduzia na teoria política seu conceito de *vontade geral*. Contudo, a mais revolucionária de todas as análises emerge no século XIX, quando, rompendo com todas as teorias anteriores, Marx e Engels afirmam que o “Estado moderno não passa de um comitê que administra os negócios comuns da classe burguesa como um todo” (MARX; ENGELS, 2003, p. 12).

A teoria marxista do Estado não é resultado da análise subjetiva dos fenômenos sociais ou da criação de uma natureza humana imaginária. De acordo com o materialismo dialético, o ponto de partida para compreender o Estado é a análise imanente de sua origem e evolução histórica. A esfera política é pensada como um complexo, determinado sempre pelas relações de produção, ou seja, pela *sociedade civil*, na qual estão presentes os interesses de classes e as correlações de forças. Essa “sociedade civil abrange todo o intercâmbio material dos indivíduos, [...]. Abrange toda a vida comercial e industrial de uma dada fase” (MARX; ENGELS, 1993, p. 53) sendo o Estado moderno seu produto e o elemento subordinado ao reino das relações econômicas, em outras palavras, é a chamada *superestrutura*.

Em uma das obras mais importantes acerca do tema, Engels elucida como as sociedades, a partir do modo de produção escravista, são formadas por classes antagônicas que desempenham papéis diferentes e, conseqüentemente, têm objetivos conflitantes e inconciliáveis. Assim,

[...] para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, faz-se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade [...] Este poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela se distanciando cada vez mais, é o Estado (ENGELS, 1984, p. 191).

Fundamentando cientificamente sua análise em variadas pesquisas históricas e descobertas antropológicas, Engels esclarece que o Estado não é “de modo algum, um poder que se impõe à sociedade de fora para dentro [...] É antes um produto da sociedade quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento” (ENGELS, 1984, p. 191). Esse produto social surge a partir da necessidade de proteger os interesses da classe dominante e enquanto a sociedade continuar dividida em classes ele continuará a exercer tal papel, afinal:

Como o Estado nasceu da necessidade de conter o antagonismo das classes, e como, ao mesmo tempo, nasceu em meio ao conflito delas, é, por regra geral, Estado da classe dominante, classe que, por intermédio dele, se converte também em classe politicamente dominante e adquire novos meios para a repressão e exploração da classe oprimida. Assim, o Estado antigo foi, sobretudo, o Estado dos senhores de escravos para manter os escravos subjugados; o Estado feudal foi o órgão de que se valeu a nobreza para manter a sujeição dos servos e camponeses dependentes, e o moderno Estado representativo é o instrumento de que se serve o capital para explorar o trabalho assalariado” (ENGELS, 1984, p. 193-194).

A transformação da sociedade implicou, necessariamente, na adaptação e transformação do Estado, assim, essa concepção foi atualizada nos séculos seguintes. Contudo, no campo do materialismo dialético, os fundamentos discutidos por Marx e Engels permanecem inquestionavelmente válidos. Em o *Estado e a Revolução*, por exemplo, Lenin reafirma as conclusões de Engels ao reconhecer que o “Estado é o produto e a manifestação do antagonismo inconciliável das classes”. Assim, em qualquer estágio do desenvolvimento social, ele “aparece onde e na medida em que os antagonismos de classes não podem objetivamente ser conciliados” (LÊNIN, 2017, p. 32).

Não obstante, ignorando a importância da contribuição marxista, na sociedade burguesa predomina a ideologia liberal que fortalece a ilusória narrativa de que o Estado é um órgão acima da sociedade, um mediador neutro que não discrimina entre os sujeitos ou classes sociais. Para Hegel, por exemplo, um dos mais relevantes pensadores da burguesia, o Estado é natural à sociedade e o Estado moderno é a mais absoluta realização da liberdade:

Na história do mundo, só podemos observar os povos que formam um Estado. Devemos entender que este último é a realização da Liberdade, ou seja, da *meta final absoluta*, que existe *para si mesmo*. Deve-se ainda entender que todo o mérito que possua o ser humano – toda a realidade espiritual –, ele só o possui por meio do Estado

[...] pois a verdade é a unidade da vontade subjetiva universal; e o *Universal* será encontrado no Estado, em suas leis, em seus arranjos universais e racionais. *O Estado é a presença da Ideia Divina na Terra.* (HEGEL *apud* MÉSZÁROS, 2011, p. 61).

De acordo com a teoria política liberal, o Estado não representa interesses particulares mas, pelo contrário, assegura a liberdade dos interesses privados. Assim, durante os séculos em que os ideais liberais dominaram o debate político e econômico, os direitos civis ligados à propriedade privada foram defendidos, enquanto os chamados direitos sociais foram desprezados. Aceitava-se que o Estado deveria apenas garantir a liberdade econômica e não poderia exercer um papel paternalista com as políticas sociais. Essa postura inflexível muda somente com a passagem do século XIX ao XX.

Como mencionamos anteriormente, o final da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) marca um período peculiar do modo de produção capitalista, conhecido como *Welfare State*, ou Estado de Bem-Estar Social. Nesse momento histórico, que se estende até o início da década de 1970, destaca-se o crescimento da interferência do Estado através de políticas sociais na tentativa de contornar os efeitos do período de declínio que o sistema enfrentara poucos anos antes, durante a Crise de 1929. Esse cenário, por sua vez, foi marcado por uma significativa mudança nas funções do Estado burguês.

Como explica Saviani, ganhava força naquele momento o pensamento keynesiano, o qual defendia que “através de adequadas políticas governamentais seria possível conter as crises cíclicas do capitalismo e garantir o pleno emprego e taxas contínuas de crescimento, se não para sempre, pelo menos por longos períodos” (SAVIANI, 2005, p. 20). Esta modificação do papel do Estado se deu também através de investidas da classe trabalhadora, que fortaleciam o movimento operário através da participação ativa em partidos e sindicatos. Essas ações refletiram numa “permanente expansão dos direitos sociais que vão sendo progressivamente conquistados, impondo ao Estado uma reformulação de sua antiga pauta de seletividade” (COUTINHO, 2000, p. 110).

Tais alterações foram justificadas pelas exigências impostas pelo capitalismo em seu período monopolista, no qual os desafios para a reprodução do capital se multiplicam com a tendência à economia do trabalho vivo, a inflação crônica, a precarização do trabalho com a introdução do fordismo, entre outras características. Por consequência,

[...] para gerir tais contradições, o imperialismo requer um Estado diverso daquele que correspondeu ao capitalismo concorrencial: a natureza da ordem monopólica exige um Estado que [...] vá além da garantia das condições externas da produção e da acumulação capitalistas – exige um Estado interventor, que garanta as suas condições gerais (BRAZ; NETTO, 2012, p. 216).

Durante algumas décadas, este Estado interventor passou a responder à classe trabalhadora expandindo direitos políticos e sociais. Ao mesmo tempo concretizou e difundiu,

entre os movimentos operários, a ideia de que a ampliação da cidadania política e social representava uma transformação fundamental do Estado capitalista, materializada com a abertura do espaço político à representação de novos interesses. Simultaneamente, “partidos políticos representativos dos trabalhadores ganhavam expressão e, vencendo obstáculos legais, desenvolviam políticas de massas e chegavam aos parlamentos”, fato que parecia confirmar as promessas do *Welfare State*. Além disso, o movimento sindical também “adquiria consistência e densidade, levantando bandeiras que mobilizaram grandes contingentes de trabalhadores” (BRAZ; NETTO, 2012, p. 205-206) e faziam exigências ao Estado que, por sua vez, respondia através da implantação de leis e políticas públicas mais amplas.

É analisando esse momento, em que as mudanças no capitalismo apontam para o fim do caráter restrito do Estado” (COUTINHO, 2000, p. 110), que Gramsci afirma a emergência de um Estado *ampliado*. Esse conceito é resultado da análise em que o autor,

[...] percebeu que há, nas sociedades ocidentais, um conjunto de instituições que diferem daquelas que são características do Estado em sentido restrito, que participam da construção da hegemonia da classe dominante e influenciam na atuação das instituições da sociedade política, principalmente por meio do consenso. Então, ele passou a pensar num novo conceito de Estado, no marco da Filosofia da Práxis, e numa reorganização das estratégias de luta contra o capitalismo, que consideram, de forma mais acentuada, a necessária construção de uma nova hegemonia (JACOMINI, 2018, p. 51).

Enquanto categoria do marxismo, o conceito de hegemonia é criado “no seio da tradição marxista para pensar as diversas configurações sociais que se apresentavam em distintos pontos no tempo e no espaço” (ALVES, 2010, p. 71). Ele tem origem na socialdemocracia Russa e, em seguida, é abordado também por Lenin em sua busca pela concretização da vitória proletária na Revolução de 1917. Entretanto, tal conceito só é desenvolvido com a devida profundidade por Gramsci, nas primeiras décadas do século XX. Diante daquela conjuntura, marcada por crises e crescimento econômico, tornava-se relativamente mais fácil apontar “as diferenças estruturais nas formações sociais do Oriente e do Ocidente e a necessidade de adotar estratégias políticas distintas das que foram adotadas na Rússia”, afinal, “o capitalismo avançado nos países ocidentais possibilitou também o fortalecimento das superestruturas” (ALVES, 2010, p. 72). Assim, o filósofo italiano conseguiu elaborar uma profunda e complexa noção de hegemonia que atualizou e fortaleceu a teoria marxista frente ao capitalismo monopolista.

De forma geral, a interpretação gramsciana “propõe uma nova relação entre estrutura e superestrutura e tenta se distanciar da determinação da primeira sobre a segunda” para, dessa forma, demonstrar “a centralidade das superestruturas na análise das sociedades avançadas”. Dessa forma, tanto a sociedade civil quanto a ideologia adquirem papel central enquanto elementos constitutivos das relações sociais. Por consequência, o traço mais marcante dessa

nova perspectiva é que se entende que “uma possível tomada do poder e construção de um novo bloco histórico passa pela consideração da centralidade dessas categorias que, até então, eram ignoradas” (ALVES, 2010, p. 71).

Enquanto Lenin “se refere apenas à ditadura do proletariado ao falar de hegemonia, enfatizando seu caráter coercitivo, Gramsci destaca a importância de formar uma classe dirigente que se mantenha pelo consentimento das massas e não apenas pela força coercitiva” (ALVES, 2010, p. 73). Para o líder bolchevique, a questão fundamental era a derrubada violenta do Estado para concretização da revolução proletária. Assim, a “sociedade política é o objetivo e, para atingi-lo, uma prévia hegemonia política é necessária: hegemonia política porque a sociedade política é mais importante, em suas preocupações estratégicas, do que a civil”. Por outro lado, Gramsci, “situa o terreno essencial da luta contra a classe dirigente na sociedade civil”, considerando que “o grupo que a controla é hegemônico e a conquista da sociedade política coroa essa hegemonia, estendendo-a ao conjunto do Estado (sociedade civil mais sociedade política)” (PORTELLI, 1977, p. 65).

Ao analisar a nova configuração do sistema, Gramsci identificou com maestria a complexificação das relações de poder que resultam no surgimento de uma nova dimensão da vida social. Assim, diferente de Marx, a sociedade civil para Gramsci, é composta por diversas organizações, desde sindicatos e associações à movimentos sociais, culturais e sistema educacional, parlamentar, meios de comunicação, entre outros, nos quais as classes se organizam e defendem seus interesses. Nessa sociedade civil, projetos societários opostos entram em confronto e as diferentes partes envolvidas lutam para consolidar sua hegemonia. Gramsci argumenta, então, que,

[...] a supremacia de um grupo se manifesta de dois modos, como “domínio” e como “direção intelectual e moral”. Um grupo social domina os grupos adversários, que visa a “liquidar” ou a submeter inclusive com a força armada, e dirige os grupos afins e aliados. Um grupo social pode e, aliás, deve ser dirigente já antes de conquistar o poder governamental (esta é uma das condições fundamentais inclusive para a própria conquista do poder); depois, quando exerce o poder e mesmo se o mantém fortemente nas mãos, torna-se dominante, mas deve continuar a ser também [dirigente] (GRAMSCI, 2002, p. 62-63).

A questão, portanto, é clara. Ele afirma que “a realização de um aparato hegemônico, enquanto cria um novo terreno ideológico, determina uma reforma das consciências e dos métodos de conhecimento, é um fato de conhecimento, um fato filosófico” (GRAMSCI, 1978a, p. 52). Diante disso, a relevância da ditadura do proletariado não é ignorada, porém, “o recurso às armas e à coerção”, elementos indispensáveis nas teorias precedentes, é visto como “pura hipótese de método”. Na tarefa de consolidar uma hegemonia, a “única possibilidade concreta é o compromisso já que a força pode ser empregada contra os inimigos, não contra uma parte

de si mesmo que se quer assimilar rapidamente e do qual se requer o entusiasmo e a boa vontade” (GRAMSCI, 1978b, p. 33). Em suma, a consolidação de uma hegemonia representa “a primazia da sociedade civil sobre a sociedade política” (PORTELLI, 1977, p. 65).

É importante ressaltar, contudo, que as mudanças e novas interpretações gramscianas não significam a negação da base material (o trabalho) como categoria central. Na verdade, “o conceito de sociedade civil é precisamente o meio privilegiado através do qual Gramsci enriquece, com novas determinações, a teoria marxista do Estado” (COUTINHO, 1989, p. 31). Podemos afirmar que o autor conserva os aspectos mais importantes do marxismo e eleva a discussão teórica a um novo patamar ao desvendar que “a consolidação de um aparato hegemônico remete à necessidade de unificação entre teoria e prática e à formulação de uma nova concepção do mundo (ALVES, 2010, p. 73).

Esta função foi cumprida com primazia pelo capital e suas personificações ao longo dos anos dourados. Como explica Harvey, através do Estado de Bem-Estar, “com seu principal adversário sob controle, os interesses da classe capitalista puderam resolver o que Gramsci denominara antes como problema de ‘hegemonia’ e estabelecer uma base aparentemente nova para relações de classes conducentes ao fordismo” (HARVEY, 2008, p. 128). Essa tarefa foi materializada com as tentativas bem-sucedidas da classe dominante de usar a liderança política, moral e intelectual para impor sua visão de mundo e moldar os interesses das classes subordinadas.

Segundo Gramsci, a “hegemonia pressupõe certa colaboração, consenso ativo e voluntário entre governantes e governados, dirigentes e dirigidos, etc” (JACOMINI, 2018, p. 88) e justamente naquele momento, o consenso difundido era de que a via estatal representava uma saída plausível para os males da sociedade capitalista; ou seja, consolidava-se a “ideia de que a solução dos problemas encontrados pela luta de classe do proletariado, e até a via de sua emancipação, encontravam-se no Estado; e que convinha, então, dar forma política (ou melhor, estatal) a essa luta” (BIHR, 2009, p. 32).

No entanto, esse Estado ampliado e sua capacidade conciliadora foram limitados, tanto em sua expansão geográfica – pois, limitou-se aos países centrais do capitalismo – quanto a sua escala de tempo – menos de 30 anos. Sua liquidação completa, assim como a destruição das conquistas materializadas nas políticas públicas, se deu com o início da crise de 1970 que, por sua vez, propiciou o avanço da nova hegemonia neoliberal.

1.2.2. Surgimento, Consolidação e os Reflexos da Hegemonia Neoliberal

A crise estrutural que atinge o sistema do capital a partir da década de 1970 é uma crise radical que abala os mais diversos complexos da reprodução da sociedade burguesa. Solucionar tal crise de maneira eficaz exigiria uma mudança qualitativa do modo de produção atual, uma transformação que afetaria profundamente a forma como os homens produzem e levaria, inevitavelmente, ao fim do sistema do capital (MÉSZÁROS, 2011). No entanto, seguindo um padrão estabelecido desde as primeiras crises cíclicas, “a resposta capitalista a essa crise procurou enfrentá-la tão somente na sua superfície, na sua dimensão fenomênica, isto é, reestruturá-la sem transformar os pilares essenciais do modo de produção capitalista” (ANTUNES, 2009, p. 38). Diante dos desastrosos indicadores sociais e de uma estagnação econômica em escala global, a saída encontrada foi rapidamente materializada na forma de uma reestruturação da esfera produtiva promovida pela ideologia neoliberal que se estabelecia de forma hegemônica.

A evolução histórica desse modelo é simples. Enquanto o Estado social configurou-se como um mediador ativo na regulação das relações capitalistas em sua primeira fase monopolista, o período pós-1970 marcou o surgimento da nova corrente – iniciada oficialmente em 1944, com a publicação do livro *O Caminho da Servidão*, de Friedrich Hayek. Em suma, a obra de Hayek oferecia “um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciada como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política” (ANDERSON, 1995, p. 01).

O controle e a intervenção do Estado na economia, segundo Hayek, ameaçam o avanço da livre concorrência, que sempre representou uma ferramenta eficaz do próprio sistema. O autor afirma que:

Embora a concorrência consiga suportar certo grau de controle governamental, ela não pode ser harmonizada em qualquer escala com o planejamento central sem que deixe de operar como guia eficaz da produção. Tampouco é o “planejamento” um remédio que, tomado em pequenas doses, possa produzir os efeitos esperados de sua plena aplicação. Quando incompletos, tanto a concorrência como o dirigismo central se tornam instrumentos fracos e ineficientes (HAYEK, 2010, p. 62).

Hayek não era o único pensador a questionar os fundamentos do Keynesianismo. Ainda na década de 1940 ele foi um dos fundadores da sociedade *Mont Pèlerin*, “uma espécie de franco-maçonaria neoliberal, altamente dedicada e organizada, com reuniões internacionais a cada dois anos”, que reunia um grupo de filósofos e economistas importantes como Milton Friedman, Karl Popper, Lionel Robbins, Ludwig Von Mises. Nascia, assim, o neoliberalismo, caracterizado enquanto um “fenômeno distinto do simples liberalismo clássico” que, de modo

simples, representava “uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar” (ANDERSON, 1995, p. 01).

Demonstra-se, assim, que “desde muito cedo, os intelectuais neoliberais reconheceram que a construção desse novo senso comum [...] era um dos desafios prioritários para garantir o êxito na construção de uma ordem social”. Portanto, “não se tratava só de elaborar receitas academicamente coerentes e rigorosas”, mas, acima de tudo, “de conseguir que tais fórmulas fossem aceitas, reconhecidas e válidas pela sociedade como a solução natural para antigos problemas estruturais” (GENTILI, 1996, p. 02). Não obstante, apesar de seu surgimento precoce, o período de forte crescimento imposto pela economia regulada entre os anos 1945-1970 minou a possibilidade de expansão dos ideais neoliberais. A crise de 1970, por sua vez, foi uma ferramenta indispensável para o fortalecimento daquelas novas e radicais ideias, pois, demonstrava empiricamente o fracasso do Keynesianismo. Como explica Anderson:

As raízes da crise, afirmavam Hayek e seus companheiros, estavam localizadas no poder excessivo e nefasto dos sindicatos e, de maneira mais geral, do movimento operário, que havia corroído as bases de acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre os salários e com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais (ANDERSON, 1995, p. 02).

A solução neoliberal, conseqüentemente, era tão simples quanto a definição que seus economistas ofereciam do problema. Fundamentalmente, era preciso “manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas”. A proposta era, portanto, destruir as políticas sociais e, em seu lugar, implementar reformas fiscais que garantissem incentivos econômicos para o capital. Para convencer sobre a eficácia de sua recomendação, “Hayek e seus companheiros argumentavam que o novo igualitarismo [...] deste período, promovido pelo Estado de bem-estar, destruía a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência, da qual dependia a prosperidade de todos” (ANDERSON, 1995, p. 01).

Para Anderson (1995) e Antunes (1998), a hegemonia do neoliberalismo nos países de capitalismo central só se consolidou a partir da década de 1980, quando as primeiras medidas foram anunciadas nos programas governamentais de Thatcher (Inglaterra, 1979), Reagan (EUA, 1980), Kohl (Alemanha, 1982) e Schlutter (Dinamarca, 1983). É também nesse período que, com o Consenso de Washington inicia-se uma forte regulamentação dos países latino-americanos por parte dos órgãos de financiamento internacional de Bretton Woods (FMI, Banco Mundial).

Tinha início, assim, a “completa desregulamentação dos capitais produtivos transnacionais, além da forte expansão e liberalização dos capitais financeiros” (ANTUNES, 2009, p. 34). A partir desse momento, nos países de capitalismo avançado, era implementado

um processo de reestruturação produtiva que trazia consigo, além de novas técnicas de controle sobre a classe trabalhadora, a liberação comercial e novas técnicas de produção. Com a expansão rápida da crise, que afetou diretamente o mercado americano, o modelo fordista começou a mostrar suas fragilidades e não mais se encaixar a realidade de um capitalismo em crise. Dessa maneira, o modelo de produção japonês, ou Toyotismo, espalhou-se pelo ocidente e até mesmo as fábricas americanas tiveram que utilizá-lo para manterem-se relevantes num mercado fragilizado.

É importante ressaltar que apesar de ser considerado um novo momento na organização da produção capitalista, adaptado às necessidades de um sistema em crise, o Toyotismo conserva características que nos permite identificá-lo enquanto uma continuidade do fordismo. Por isso, Alves o caracteriza como “um estágio superior de racionalização do trabalho, que não rompe, a rigor, com a lógica do taylorismo-fordismo” e, justamente por isso, “alguns autores o denominam ‘neo-fordismo’” (ALVES, 2005, p. 31).

O autor argumenta que, com o início da crise estrutural do capital, o Toyotismo ganha espaço e passa a representar “o ‘momento predominante’ do complexo de reestruturação produtiva na era da mundialização do capital” (ALVES, 2005, p. 29) e uma de suas consequências mais graves é aquela que denomina “captura da subjetividade operária pela produção do capital” (2005, p. 38). Podemos afirmar que o Toyotismo não só representa uma atualização da organização da produção proposta por Taylor, mas também investe no fator subjetivo para controlar a classe trabalhadora em todas as esferas possíveis. Essa é uma das características que Alves aponta como ruptura com relação ao fordismo. O autor argumenta que:

Apesar de o toyotismo pertencer à mesma lógica de racionalização do trabalho, o que implica considerá-lo uma continuidade com respeito ao taylorismo-fordismo, ele tenderia, nesse caso, a surgir como controle do elemento subjetivo da produção capitalista que estaria posto no interior de uma nova subsunção real do trabalho ao capital – o que seria uma descontinuidade com relação ao taylorismo-fordismo (ALVES, 2005, p. 34).

A subsunção do trabalho ao capital, presente desde os primeiros anos do modo de produção capitalista, ganha nova configuração neste estágio do capitalismo, pois, “se estabelece uma nova oposição entre o indivíduo e o processo material, o que implicaria considerar o surgimento de um novo estranhamento”. Assim, para Alves, as novas tecnologias acabam por inserir a “subordinação formal-intelectual (ou espiritual)” (ALVES, 2005, p. 71).

Entretanto, a esfera da produção não é a única a ser afetada. Gentili argumenta que a “crise da Era de Ouro do capitalismo contemporâneo, e o seu estrondoso desmoronamento, a partir dos anos 1970, marcaram uma alteração substantiva na função econômica atribuída à

escolaridade” (GENTILI, 2005, p. 47). Na educação, em consonância com as outras esferas da sociedade, temos a implementação de uma concepção profundamente produtivista. Anteriormente, quando predominava o Estado social dos anos dourados, os gastos com educação passaram a ser considerados vantajosos, um investimento do qual esperava-se retorno. Em certos aspectos, a educação representava uma aplicação “ainda mais compensadora do que outros tipos de investimentos ligados à produção material” (SAVIANI, 2005, p. 22). Essa era a concepção difundida pela *teoria do capital humano*.

Esta teoria tem início com Schultz, na década de 1950 que, ao investigar a possível relação entre renda e escolaridade, constatou que o crescimento proporcional dos salários tinha ligação direta com o grau de instrução dos indivíduos. Dessa forma, esta “seria a prova empírica do ‘valor econômico da educação’ (SAVIANI, 2005, p. 22-23). Assim, considerada como um componente da produção, os gastos com as políticas educacionais eram aceitos como “um investimento em habilidades e conhecimentos que aumenta futuras rendas e, desse modo, assemelha-se a um investimento em (outros) bens de produção” (SCHULTZ *apud* FRIGOTTO, 2006, p. 40).

Contudo, essa teoria teve origem e base de sustentação apenas na conjuntura de crescimento econômico e através do fortalecimento do Estado de Bem-Estar. Nesse cenário, a “escola se constituía [...] num espaço institucional que contribuía para a integração econômica da sociedade formando o contingente [...] da força de trabalho que se incorporaria gradualmente ao mercado” (GENTILI, 2005, p. 49). Ao Estado era atribuído papel central no processo de formação e qualificação que, conseqüentemente, garantiria não apenas o crescimento econômico, mas também o aumento da riqueza social e da renda individual.

Com a consolidação da hegemonia neoliberal a situação é invertida. Em consonância com o novo cenário, o Estado passa a transferir responsabilidades, “sobretudo no que se refere ao financiamento dos serviços educativos, mas concentra em suas mãos as formas de avaliação institucional”. Como resultado, os mecanismos de controle típicos da reestruturação produtiva adentram também na educação, “inserindo-a no processo mais geral de gerenciamento das crises no interesse da manutenção da ordem vigente” (SAVIANI, 2005, p. 23).

A crise que os sistemas educacionais passam a enfrentar desde o início dos anos 1970 justifica-se, na perspectiva neoliberal, como “uma profunda crise de eficiência, eficácia e produtividade, mais do que uma crise de quantidade, universalização e extensão”. Para esses novos apologistas do sistema, “o processo de expansão da escola, durante a segunda metade do século, ocorreu de forma acelerada sem que tal crescimento tenha garantido uma distribuição eficiente dos serviços oferecidos”. Nesse contexto, concluem que a crise da educação é

resultado direto de uma “expansão desordenada”, ou seja, entendem que se trata “fundamentalmente de uma crise de qualidade decorrente da improdutividade que caracteriza as práticas pedagógicas e a gestão administrativa da grande maioria dos estabelecimentos escolares” (GENTILI, 1996, p. 04).

Solucionar o problema, segundo a lógica e novos arranjos do capital, dependeria “[...] inexoravelmente, da realização de uma profunda reforma administrativa do sistema escolar”. Esta reforma, conseqüentemente, foi orientada “pela necessidade de introduzir mecanismos que regulem a eficiência, a produtividade, a eficácia. (GENTILI, 1996, p. 04). Em linhas gerais, difunde-se a argumentação de que:

[...] atualmente, inclusive nos países mais pobres, não faltam escolas, faltam escolas melhores; não faltam professores, faltam professores mais qualificados; não faltam recursos para financiar as políticas educacionais, ao contrário, falta uma melhor distribuição dos recursos existentes. Sendo assim, transformar a escola supõe um enorme desafio gerencial: promover uma mudança substantiva nas práticas pedagógicas, tornando-as mais eficientes; reestruturar o sistema para flexibilizar a oferta educacional; promover uma mudança cultural, não menos profunda, nas estratégias de gestão (agora guiadas pelos novos conceitos de qualidade total); reformular o perfil dos professores, requalificando-os, implementar uma ampla reforma curricular, etc (GENTILI, 1996, p. 04).

Ressalta-se que esse período também é marcado pelo enfraquecimento do poder dos sindicatos, pela grande quantidade de mão de obra excedente, demarcando um “[...] conturbado período de reestruturação econômica e de reajustamento social e político (HARVEY, 2008, p. 140), através dos quais a receita para a crise, resultou na produção de níveis cada vez mais elevados de desigualdades e exclusão social, em que reconhecemos que “[...] a selvageria do neoliberalismo continua imperturbada no seu caminho” (MÉSZÁROS, 2011, p. 26), tendo em vista que “[...] o neoliberalismo não é apenas uma forma de governo, mas uma forma de Estado político. Por isso é que, entra governo e sai governo, mas a dinâmica neoliberal continua se impondo (ALVES, 2007, p. 149), pautando-se em uma lógica, que internalizada pelo indivíduo, naturaliza as desigualdades, o lugar social por ele ocupado, seu sucesso e seu fracasso, seja na vida, seja na escola, operando a partir de um poderoso recurso psicológico de culpabilização dos sujeitos.

O neoliberalismo apresenta, assim, o Estado social e os sindicatos enquanto responsáveis diretos por tamanha crise da educação. Como mencionamos anteriormente, a “existência de fortes sindicatos nacionais e organizados em função de grandes setores de atividade”, elementos que “proclamam a defesa de um interesse geral baseado na necessidade de construir e expandir a esfera dos direitos sociais”, representam para o sistema “uma barreira intransponível para a possibilidade de desenvolver [...] mecanismos de competição individual que garantem o progresso social” (GENTILI, 1996, p. 05). Além disso, o discurso neoliberal

insiste em reafirmar o “caráter estruturalmente ineficiente do Estado para gerenciar as políticas públicas”. Em outras palavras, “educação funciona mal porque foi malcriadamente peneirada pela política, porque foi profundamente estatizada” (GENTILI, 1996, p. 04) e, portanto, somente a lógica do mercado, com seu dinamismo e flexibilidade, poderia garantir a eficácia dos serviços oferecidos. Daí a justificativa para a realização de reformas estruturais nas políticas e diretrizes dos governos – essas seriam a solução milagrosa para mais uma crise do sistema.

Contraditoriamente, o cenário, com o qual nos deparamos hoje, reflete um momento extremamente complexo. A hegemonia neoliberal, iniciada na década de 1980, não foi capaz de resolver a crise do capitalismo. Além disso, as soluções encontradas não alteraram os índices de recessão e baixo crescimento econômico. Desde a década de 1970, sob as condições de crise estrutural do capital, os “constituintes destrutivos [do capital] avançam com força extrema, ativando o espectro da incontabilidade total numa forma que faz prever a autodestruição, tanto para este sistema reprodutivo social excepcional, em si, como para a humanidade em geral” (MÉSZÁROS, 2011, p. 100). As medidas implementadas tiveram efeitos destrutivos em escala global. Provocaram o aumento do desemprego ao invés de solucioná-lo, além da destruição de postos de trabalho, redução dos salários e redução de gastos com as políticas sociais e ainda assim, essa corrente se mantém dominante.

De forma sintética, constitui-se, na concepção de Peroni (2015), como uma doutrina político-econômica, que leva à constituição de um Estado mínimo apenas para as políticas sociais, porém MÁXIMO para o capital. É preciso, contudo, considerando o neoliberalismo, seja como projeto, processo ou doutrina, interpretar a

“[...] neoliberalização [...] como um projeto utópico de realizar um plano teórico de reorganização do capitalismo internacional [...] como um projeto político de restabelecimento das condições da acumulação do capital e de restauração do poder das elites econômicas (HARVEY, 2013, p.18).

Diante disso, entendemos que explicar o êxito do neoliberalismo “é uma tarefa cuja complexidade deriva da própria natureza hegemônica desse projeto”. Podemos afirmar que, de forma geral, “se o neoliberalismo se transformou num verdadeiro projeto hegemônico, isto se deve ao fato de ter conseguido impor uma intensa dinâmica de mudança material” e, simultaneamente, “uma não menos intensa dinâmica de reconstrução discursivo-ideológica da sociedade”. Como explica Gentili, os governos neoliberais, “não só transformam materialmente a realidade econômica, política, jurídica e social” como também “conseguem que esta transformação seja aceita como a única saída possível (ainda que, às vezes, dolorosa) para a crise” (GENTILI, 1996, p. 02). Para cumprir essa tarefa utilizam de variados meios, dentre eles, a construção de uma nova pedagogia da hegemonia, como discutiremos a seguir.

Ressaltamos que essas reflexões tecidas até o momento, e que tomam boa parte da tese, fazem-se necessárias, tendo em vista que as instituições de educação formal, dentre outras, ocupam uma posição essencial a serviço da reprodução dos sistemas de valores requeridos em cada modo de funcionamento do capital, importando ao mesmo tempo, garantir as gritantes desigualdades da educação, que são vitalmente necessárias para apoiar as desigualdades gerais historicamente construídas, as quais se configuram como o coração e a essência de todo o sistema capitalista (MÉSZÁROS, 2011).

1.3. UMA NOVA PEDAGOGIA DA HEGEMONIA: AJUSTES, REFORMAS, NOVO GERENCIALISMO E A SUBSUNÇÃO AOS INTERESSES DO CAPITAL

Anteriormente vimos que, ao longo de seu desenvolvimento, o modo de produção capitalista passa por constantes transformações, em grande e pequena escala, o que acaba por definir os diferentes estágios do sistema. Algumas das mudanças mais radicais ocorreram na passagem do século XIX para o século XX, com o início do estágio monopolista. Tais mudanças não representam anomalias, mas apenas a continuação de um movimento que se mantém constante desde o início do capitalismo. Porém, conforme ganha maturidade, o sistema do capital torna-se mais complexo e o mesmo ocorre com suas contradições.

As crises do sistema adquirem gravidade e, simultaneamente, exigem remédios mais elaborados que vão da negação à reafirmação dos fundamentos originais do liberalismo clássico. Nesse movimento, as esferas da economia e da política transformam-se conjuntamente e complementam-se, destacando a inquebrável relação entre base e superestrutura. Quando necessário à reprodução ampliada do capital, a exploração crescente do trabalho para extração de mais-valia é realizada sob proteção de um Estado que intervém fortemente na produção e nas relações político-sociais. Por outro lado, quando o mercado exige o retorno da liberdade absoluta, o Estado retoma seu papel de coadjuvante ao permitir que o grande capital dos monopólios crie suas próprias leis.

Nesse movimento constante, o Estado burguês, ao adquirir novas características e funções, consolida aquilo que Neves (2005) identifica como uma *nova pedagogia da hegemonia*, ferramenta indispensável para garantir a realização dos ajustes e reformas que julgar necessário à reprodução do sistema do capital.

É indispensável ressaltar que o Estado burguês não se transforma em sua essência, contudo, neste momento peculiar, redefine seu papel e formas de gerir e conceber o público, bem como as fronteiras entre o público e o privado, passando a adotar novas formas de relação

para com a sociedade civil a partir do seu projeto de consolidação de uma nova sociabilidade a partir do que se tem denominado **de terceira via neoliberal** (NEVES, MARTINS, 2010). Assim,

O Estado é certamente concebido como organismo próprio de um grupo, destinado a criar as condições favoráveis à expansão máxima desse grupo, mas este desenvolvimento e esta expansão são concebidos e apresentados como a força motriz de uma expansão universal, de um desenvolvimento de todas as energias "nacionais"; isto é, o grupo dominante é coordenado concretamente com os interesses gerais dos grupos subordinados e a vida estatal é concebida como uma contínua formação e superação dos equilíbrios instáveis (no âmbito da lei) entre os interesses do grupo fundamental e os interesses dos grupos subordinados (GRAMSCI, 2002, p.41).

Presenciamos, dessa forma, um movimento de intensificação e envolvimento dos setores da sociedade civil mobilizando-os e produzindo um consenso quanto à responsabilidade desses atores da sociedade civil na implementação das políticas públicas. O empresariado, nesse processo, vem cumprindo um papel considerável nas definições e rumos das políticas públicas, principalmente no que refere à gestão da educação no âmbito do projeto burguês de sociabilidade e formação flexível, cabendo aos intelectuais orgânicos do capital a produção e disseminação desse “cimento ideológico na nova ordem social” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2006, p. 59).

1.3.1. Nova Pedagogia da Hegemonia e a Terceira Via Neoliberal

No cenário recente, a nova racionalização da produção, desde a introdução do fordismo, “determinou a necessidade de elaborar um novo tipo humano, adequado ao novo tipo de trabalho e de processo produtivo” (NEVES, SANT’ANNA, 2005, p. 29). Essa necessidade do sistema foi reforçada algumas décadas depois, com o início da reestruturação produtiva. Em defesa da acumulação de capital e da melhor exploração da força de trabalho, ao “Estado capitalista impõe-se a complexa tarefa de formar um certo ‘homem coletivo’, ou seja, conformar técnica e eticamente as massas populares à sociabilidade burguesa” (NEVES, SANT’ANNA, 2005, p. 24).

Simultaneamente, neste mesmo momento histórico, identificamos a emergência de um considerável número de pensadores dedicados a interpretar as mudanças em escala global do novo estágio monopolista. Verifica-se que uma “parcela significativa desses teóricos sugere que as relações sociais capitalistas estariam definitivamente superadas ou teriam perdido a relevância na constituição e na dinâmica das sociedades contemporâneas”. Em linhas gerais, o “ponto em comum” assumido por esses pensadores e suas teorias é “que as referências do passado teriam perdido a validade” (MARTINS, NEVES, 2010, p. 23) e, portanto, diversas

correntes teóricas – dentre elas o materialismo dialético – teriam sido superadas e se tornado obsoletas.

Essas novas teorias não representam simples inquietações individuais aleatórias diante de uma nova conjuntura. Na verdade, “no plano histórico elas ultrapassam o *locus* acadêmico para integrar-se direta ou indiretamente a processos políticos mais complexos de afirmações de novo projeto hegemônico em diferentes formações sociais” (MARTINS, NEVES, 2010, p. 23). A formulação de novas teorias e novos intelectuais está intrinsecamente relacionada ao “realinhamento ideológico de teóricos e de forças políticas nas relações sociais e de poder” (MARTINS, NEVES, 2010, p. 25) - realinhamento este que ganha força com a chamada crise do marxismo e a derrota da experiência soviética.

É nesse momento que, assumindo a posição de Estado educador, “o Estado capitalista desenvolveu e desenvolve uma pedagogia da hegemonia” que se materializa “com ações concretas na aparelhagem estatal e na sociedade civil” e tem como objetivo primordial alcançar a “adaptação do conjunto da sociedade a uma forma particular de civilização, de cultura, de moralidade” (NEVES, SANT’ANNA, 2005, p. 26-27), ou seja, construir e consolidar de forma hegemônica o poder da classe dominante. Como esclarecem Martins e Neves, a característica principal dessa nova pedagogia da hegemonia,

[...]é assegurar que o exercício da dominação de classe seja viabilizado por meio de processos educativos positivos. Sua efetividade justifica-se em parte pela força de sua fundamentação teórica, que legitima iniciativas políticas de organizações e pessoas baseadas na compreensão de que o aparelho de Estado não pode estar presente em todo tempo e espaço e que é necessário que a sociedade civil e que cada cidadão se tornem responsáveis pela mudança da política e pela definição de formas alternativas de ação social” (MARTINS, NEVES, 2010, p. 24).

Reforçamos aqui um importante esclarecimento feito por Neves e Santana acerca do conceito de *pedagogia da hegemonia*. Segundo os autores, este termo específico, “embora não tenha sido utilizado explicitamente por Gramsci, é por ele inspirado”. Para sustentar essa afirmação, lembramos que, para Gramsci, “‘toda relação de ‘hegemonia’ é necessariamente uma relação pedagógica que se verifica não apenas no interior de uma nação, entre as diversas forças que a compõem, mas em todo o campo internacional e mundial, entre conjuntos e civilizações nacionais e continentais’” (NEVES, SANT’ANNA, 2005, p. 27).

Ao longo da história, a pedagogia da hegemonia nas chamadas *sociedades orientais*¹⁵, “era exercida principalmente por meio de ações que tinham funções educativas regressivas e negativas” enquanto que, nas *sociedades ocidentais*, nas quais a estrutura político-parlamentar

¹⁵ De acordo com a definição gramsciana, as sociedades orientais são aquelas nas quais não se desenvolveu uma sociedade civil forte e, portanto, a organização social ainda se apresenta de forma primitiva e a luta de classes se dá de forma explosiva e radical.

encontra-se bem desenvolvida, a pedagogia da hegemonia “passa a se exercer mais sistematicamente por meio de ações com função educativa positiva”. Tais ações se desenvolvem “primordialmente na sociedade civil, nos aparelhos de hegemonia política e cultural das classes dominantes, sendo, para Gramsci, a escola o mais importante deles” (NEVES, SANT’ANNA, 2005, p. 27).

Desse modo, essa nova pedagogia da hegemonia é “sinônimo do exercício da dominação, nos anos finais do século XX e anos iniciais do novo século, estabelecida nas formações sociais centrais e dependentes” e a materialização e efetividade de suas ações depende diretamente da “legitimidade das teorias que a sustentam e da permanente atuação de *novos intelectuais orgânicos do capital* responsáveis por sua difusão” (MARTINS, NEVES, 2010, p. 25).

É necessário esclarecer que, para desenvolver essa argumentação, Gramsci “tal como fez com o conceito de Estado, realiza uma ampliação considerável do conceito de intelectual nas formações sociais ocidentais” (MARTINS, NEVES, 2010, p. 28). Para o autor, “em vez de se constituírem em um grupo autônomo e independente”, os intelectuais “são uma criação das classes sociais fundamentais para dar homogeneidade e consciência ao seu projeto de sociedade, nas dimensões econômica, social e política” (MARTINS, NEVES, 2010, p. 27). Assim, de um lado temos os *intelectuais orgânicos do proletariado*, que “se constituem em funcionários especializados das classes dominadas na construção e execução da pedagogia da contra-hegemonia”, porém, são “em geral menos numerosos e mais desorganizados”; por outro lado, nas sociedades ocidentais, os intelectuais “são majoritariamente os funcionários subalternos da classe dominante” (MARTINS, NEVES, 2010, p. 28), atuando tanto no Estado quanto na sociedade civil enquanto *intelectuais orgânicos do capital*.

Estes sujeitos são representados por “pessoas e organizações cuja atribuição específica é a formulação, adaptação e disseminação, em diferentes linguagens, das ideias que fundamentam a nova concepção de mundo e práticas político-ideológicas da burguesia mundial”. Além disso, eles “são também os responsáveis pela organização de atividades que visam a sedimentar em todo o tecido social um novo senso comum em torno de um novo padrão de sociabilidade para o século XXI” (MARTINS, NEVES, 2010, p. 25-26). Entender a função desses intelectuais é fundamental para compreender como a pedagogia da hegemonia burguesa se constituiu, pois eles atuam enquanto “disseminadores da visão de mundo e práticas da classe dominante” (MARTINS, NEVES, 2010, p. 29) e, portanto, são peças indispensáveis a esse processo.

Como explica Gramsci,

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas "originais"; significa também, e, sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, "socializá-las" por assim dizer; e, portanto, transformá-las em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente e um fato "filosófico" bem mais importante e "original" do que a descoberta, por parte de um "gênio" filosófico, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais (GRAMSCI, 1999, p. 95-96).

Dentro desse contexto, “a escola constitui-se no espaço e instrumento estratégicos”, afinal, serve de mediação tanto para conservar como “para transformar as relações sociais vigentes”. Dessa maneira, “a escola, em diferentes níveis e modalidades, forma os intelectuais criadores e disseminadores da cultura nas sociedades ocidentais” (MARTINS, NEVES, 2010, p. 32). No momento atual, a educação científico-tecnológica “veio se constituindo na base da formação do novo intelectual que, na qualidade de persuasor permanente, necessita desenvolver hábitos cognitivos e disciplina mental necessários ao exercício alargado do seu papel de criador e propagador de ideologias” (MARTINS, NEVES, 2010, p. 33).

A escola tem, portanto, um papel estratégico na formação dos intelectuais orgânicos. Essa tarefa é desenvolvida tanto nas atividades pedagógicas regulares como em congressos científicos, na edição de livros e periódicos e na formulação de políticas direcionadas à educação. Consequentemente, os educadores “tiveram papel estratégico na consolidação da hegemonia burguesa nas formações sociais capitalistas centrais” (MARTINS, NEVES, 2010, p. 33). Atualmente, sob hegemonia neoliberal,

[...] a escola, vem se estruturando com vistas a formar, tanto em sentido amplo como em sentido estrito, um intelectual urbano de novo tipo, que apresenta como características principais o aumento da capacitação técnica necessária à reprodução ampliada das relações capitalistas de produção e uma nova capacitação dirigente, com vistas a ‘humanizar’ as relações de exploração e de dominação burguesas, enquanto possibilidades históricas concretas (NEVES, SANT’ANNA, 2005, p. 29).

Contudo, a nova pedagogia da hegemonia não se limita a esse instrumento específico. Desde o século XX, observa-se que a formação de intelectuais para o capital e a consolidação da hegemonia dominante “saiu dos muros da escola, atravessando todo o tecido social, desde a aparelhagem estatal aos mais diversos aparelhos privados de hegemonia na sociedade civil” (MARTINS, NEVES, 2010, p. 33). Nesse processo, adquiriram importância os inúmeros partidos da sociedade civil – “entendidos em seu sentido amplo como organismos construtores e divulgadores de concepções de mundo” (MARTINS, NEVES, 2010, p. 34), ou aparelhos privados de hegemonia:

Em um duplo e concomitante movimento, os diversos e sempre mais numerosos aparelhos privados de hegemonia se constituíram, ao longo de todo o industrialismo, em 1) instâncias elaboradoras de intelectualidades integrais e totalizadoras de determinada concepção de mundo no interior de cada aparelho e 2) intelectuais

coletivos, construtores e difusores de hegemonias políticas na sociedade em seu conjunto (MARTINS, NEVES, 2010, p. 34).

A nova arquitetura e dinâmica da sociedade civil contemporânea “propiciam o surgimento de um número crescente de novos agentes e de novas agências da nova pedagogia da hegemonia” e, além disso, promovem a “metamorfose dos atuais agentes e a refuncionalização das agências preexistentes, transformando em senso comum os novos preceitos teóricos e práticas políticas das classes dominantes (MARTINS, NEVES, 2010, p. 37). Em concordância com a lógica neoliberal, essa nova pedagogia da hegemonia faz uso de um multifacetado movimento de *repolitização da política*¹⁶ que propõe um tipo de participação e uma tomada de consciência individualista, ou seja, incentiva movimentos de bandeira única que reivindicam soluções limitadas e individuais. Essa nova pedagogia da hegemonia tem, portanto, efetuado um dismantelamento dos aparelhos privados de hegemonia da classe trabalhadora, que se evidencia na precarização das relações de trabalho, na desregulamentação dos direitos trabalhistas e principalmente a desmobilização dos sujeitos políticos coletivos comprometidos com a contra-hegemonia, tendo em vista os mecanismos utilizados para restrição cada vez maior da consciência política da classe trabalhadora (NEVES, 2005).

É evidente que essa nova pedagogia tem atuado no sentido de uma restrição, cada vez maior, da consciência política coletiva e da capacidade de organização e mobilização da classe trabalhadora que passam, paulatinamente, do nível ético-político e revolucionário para o nível corporativo. Em outras palavras, ela “estimula a pequena política em detrimento da grande política, propiciando, contraditoriamente, à classe trabalhadora a realização da grande política da conservação” (NEVES, SANT’ANNA, 2005, p. 35).

Na década de 1990, o processo de legitimação do consenso e consolidação de uma pedagogia da hegemonia ganha força com a atualização do neoliberalismo na forma de uma nova corrente, denominada *Terceira Via*. Esse novo programa surgiu enquanto “alternativa aos efeitos negativos do neoliberalismo e das insuficiências da socialdemocracia europeia”. Dessa forma, em seus fundamentos, a Terceira Via “procura apresentar uma nova agenda político-econômica para o mundo nos limites do capitalismo” (LIMA; MARTINS, 2005, p. 43).

É válido destacar que a Terceira Via é também conhecida por outros nomes: centro radical, centro-esquerda, nova esquerda, nova socialdemocracia, entre outros. Lima e Martins afirmam que, a partir de “uma leitura crítica, ela pode ser também nomeada de social-liberalismo, afinal, esse projeto “mantém as premissas básicas do neoliberalismo em associação

¹⁶ Vale ressaltar que por “‘repolitização da política’ entende-se a redefinição da participação política no contexto democrático das décadas finais do século XX e iniciais do século XXI, voltadas ao fortalecimento da coesão social nos moldes do projeto neoliberal da Terceira Via” (MARTINS, NEVES, 2010, p. 24).

aos elementos centrais do reformismo socialdemocrata” e, justamente por esse motivo, representa um “importante instrumento de ação da nova pedagogia da hegemonia” (LIMA; MARTINS, 2005, p. 43).

A primeira experiência dessa nova corrente desenrola-se no Reino Unido, em meados de 1994, quando Tony Blair deu início a renovação do *Labour*, o partido trabalhista britânico. Diante dos desastrosos governos conservadores, em especial o rígido governo Thatcher¹⁷, Blair defendeu a conversão do *Labour Party* em *New Labour*, propondo não apenas “um maior distanciamento diante do conteúdo trabalhista anterior, mas também limitar ao máximo os vínculos com os sindicatos, além de eliminar qualquer vestígio anterior que pudesse lembrar sua designação “socialista” (ANTUNES, 2013, p. 206). O resultado do esforço inicial foi alcançado com a eleição de Blair, em 1997.

Antunes destaca que, considerando a eficácia da fachada progressista da Terceira Via, “vários segmentos de esquerda, em várias partes do mundo, viram nesse evento o fim da nefasta era do neoliberalismo inglês” (ANTUNES, 2013, p. 206). O inimigo representado pelo neoliberalismo parecia ter sido superado com o fim do governo conservador. Contudo, nos primeiros dias do mandato de Blair, os “dirigentes sindicais foram excluídos das discussões da agenda estatal e retirados dos diversos órgãos econômicos que contavam com participação sindical” (ANTUNES, 2013, p. 205). Ao longo dos anos, a destruição das políticas sociais do *welfare state*, iniciadas ainda na década de 1970, foram retomadas. Além disso, os movimentos da classe trabalhadora foram fragilizados e greves e manifestações foram reprimidas com uma violência inédita.

Em uma presunçosa defesa desse modelo neoliberal, Blair afirma que,

A terceira via é a rota para a renovação e o êxito para a moderna socialdemocracia. Não se trata simplesmente de um compromisso entre a esquerda e a direita. Trata-se de recuperar os valores essenciais do centro e da centro-esquerda e aplicá-los a um mundo de mudanças sociais e econômicas fundamentais, e de fazê-las livres de ideologias antiquadas. [...] Na economia, nossa abordagem não elege nem o ‘*laissez-faire*’ nem a interferência estatal. O papel do governo é promover a estabilidade macroeconômica, desenvolver políticas impositivas e de bem-estar, [...] equipar as pessoas para o trabalho melhorando a educação e a infraestrutura, e promover a atividade empresarial, particularmente as indústrias do futuro, baseadas no conhecimento. Nos orgulhamos de contar com o apoio tanto dos empresários, como dos sindicatos (BLAIR *apud* ANTUNES, 2013, p. 207).

Desde seu surgimento, essa (autodenominada) esquerda modernizante tenta, a todo custo, diferenciar-se do neoliberalismo. Para tanto, acusa-o de promover transformações problemáticas em defesa de questões econômicas imediatas, desconsiderando os sérios

¹⁷ Segundo Antunes, “Talvez se possa inclusive dizer que a importante vitória eleitoral do New Labour, no início de 1997, se deveu menos em função das propostas políticas de Tony Blair do que ao brutal desgaste do *thatcherismo*” (ANTUNES, 2013, P. 205).

problemas gerados na esfera social que, conseqüentemente, também representam ameaças ao pleno desenvolvimento econômico de longo prazo. Para Giddens, um dos mais importantes idealizadores dessa corrente, “o grande desafio dos socialistas modernos é governar o capitalismo de forma mais competente e mais justa do que os capitalistas” e, para isso, é preciso “aprofundar a democracia e promover uma maior igualdade de oportunidades”. Nesse processo, “é essencial alcançar melhores taxas de desenvolvimento econômico do que os partidos conservadores” (GIDDENS *apud* LIMA; MARTINS, 2005, p. 44).

Assim, politicamente, a Terceira Via apresenta-se como um movimento de centro, que aceita o valor socialista básico da justiça social, porém não se compromete com defesa da classe trabalhadora por acreditar na conciliação dos interesses de classe. Ao mesmo tempo, economicamente, essa corrente defende uma economia mista, sustentada pelo equilíbrio entre a regulamentação e desregulamentação, que preserva a competição econômica sem interferir diretamente na liberdade do mercado.

Na verdade, se analisarmos para além das diferenças superficiais, a Terceira Via e o neoliberalismo compartilham muitos dos mesmos princípios. Ambos, necessitam da criação de uma nova subjetividade e de novos sujeitos políticos. Conseqüentemente, a função educativa do Estado está presente nas duas correntes e no modelo mais recente, o qual pode ser identificado como

[...] um acordo de esforços baseado na mudança de estilo de vida. Suas forças motivadoras seriam a aceitação da responsabilidade mútua de enfrentar os males que o desenvolvimento trouxe consigo; uma necessidade de mudança de estilo de vida por parte de ambos, os privilegiados e os menos privilegiados; e uma concepção ampla de providência afastando o conceito de provisão econômica para os despossuídos (GIDDENS *apud* LIMA; MARTINS, 2005, p. 59).

Pouco tempo depois da vitória do *New Labour*, a Terceira Via rompeu os limites do Reino Unido e foi importada por diversos países e, indiscutivelmente, suas conseqüências foram mais dramáticas na periferia do capitalismo. A experiência brasileira, iniciada na década de 1990, oferece provas irrefutáveis que confirmam esta conclusão.

1.3.2. Reforma do aparelho do Estado Brasileiro e o novo gerencialismo

É consenso entre a grande maioria dos historiadores que o desenvolvimento do capitalismo brasileiro se deu de forma peculiar (SODRÉ 1998; PRADO JR. 2012; GORENDER, 1990). Nosso passado colonial promoveu por muito tempo a manutenção de relações de dependência que, por sua vez, traduziram-se em um enorme atraso evidente até hoje. Por séculos nossa economia foi limitada por um antigo modelo agrário-exportador que só

começou a ser substituído a partir da década de 1930, com o fim da República Velha (1889-1930). Consequentemente, a industrialização tardia refletiu no surgimento retardado de uma classe operária e, além disso, na constituição de uma classe dominante peculiar.

A fase desenvolvimentista (1930-1989), por sua vez, foi impulsionada pela evidente necessidade de corrigir centenas de anos de atraso em poucas décadas. Esse período, representou também “a história da apropriação burguesa do Estado para induzir o processo de modernização capitalista e desenvolver estratégias com vistas a sua legitimação social”. Essas estratégias se materializavam tanto “ampliando de forma segmentada os direitos de cidadania”, como “inviabilizando a organização autônoma dos trabalhadores” (NEVES, 2005, p. 87). Dessa forma, os anos da Era Vargas (1930-1945) foram marcados pelo populismo e autoritarismo e, somente por um curto período, entre 1945 e 1964, tivemos a instituição de um Estado democrático. No entanto, a fragilidade de nossas instituições era tão grande que esse período foi violentamente interrompido por um golpe militar.

Podemos afirmar, portanto, que é apenas no final da década de 1980 que o Brasil se transforma, de fato, em uma sociedade ocidental no sentido gramsciano, afinal, desde o fim da Ditadura Civil-Militar (1964-1985), “não resta dúvida de que o processo de socialização da participação política se alargou consideravelmente” (NEVES, 2005, p. 85). Iniciando uma nova etapa, o capitalismo brasileiro passava, enfim, por uma renovação. Assim, explica Neves,

[...] com a multiplicação das organizações dos trabalhadores (partidos, sindicatos, etc.), a própria burguesia tem também de criar organismos fora do Estado, a fim de concorrer com os operários. Também ela cria associações profissionais, cria ou hegemoniza partidos de massa que defendem seu projeto de classe. O mesmo ocorre, em seguida, com as camadas médias. [...] Já não existem mais, de um lado, indivíduos atomizados, puramente “privados”, lutando por seus interesses econômicos imediatos, e, de outro, o Estado e seus aparelhos, como únicos representantes dos interesses ditos ‘públicos’. Surge uma complexa rede de organizações de massa, de sujeitos políticos coletivos. (NEVES, 2005, p. 85).

Oficializando o período de *redemocratização*, tendo como marco a Constituição Federal de 1988, na qual a democracia apresentou-se como uma realidade tangível para o país, onde até se ousava sonhar com a materialização de algum tipo de Estado de bem-estar social. Contudo, a história tomou outros rumos e, na tentativa de contornar os efeitos da crise estrutural, o grande capital internacional estabeleceu novos planos para o país. Seguindo a programática estabelecida pelo Consenso de Washington, que discutiremos melhor a seguir, teve início a experiência neoliberal brasileira.

A implementação do neoliberalismo no Brasil se deu desde o primeiro governo diretamente eleito pós-ditadura, com Fernando Collor de Mello (1990-1992). Com objetivo de estabelecer uma nova relação entre o Estado e a iniciativa privada e, dessa forma, promover a

modernização da esfera estatal, Collor apresentou o documento *Brasil: Um Projeto de Reconstrução Nacional* no qual propunha, entre outras medidas neoliberais, “uma ampla Reforma Administrativa, o Programa Federal de Desregulamentação e o Programa Nacional de Desestatização” (BOSCHETTI; FERREIRA, 1993, p. 48).

Os princípios neoliberais desse governo são evidentes, afinal, o eixo fundamental de toda sua proposta era dar início a um extenso processo de privatização do Estado. Contudo, o estágio mais violento da ofensiva neoliberal no país tem início com o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002). É a partir desse momento que, impulsionado pela promessa de modernização, “tal governo, afinado com a burguesia nacional e internacional, em especial com o setor financeiro, iniciou um amplo movimento que defendia ser imprescindível proceder uma reforma do Estado” (MELO, FALLEIROS, 2005, p. 176).

No início de seu primeiro mandato, Cardoso criou o Ministério da Administração e da Reforma do Estado (MARE), que ficou sob a direção de Luiz Carlos Bresser Pereira, e tinha o objetivo de “promover uma ampla reforma da aparelhagem estatal quanto a sua estrutura e funcionamento” (MELO, FALLEIROS, 2005, p. 177). De modo geral, podemos afirmar que “a história política do Brasil a partir dos anos 1990 tem sido a história de recomposição, consolidação e aprofundamento da hegemonia da burguesia brasileira”. O governo FHC marca, portanto, a consolidação de um estágio de “mudanças qualitativas na organização do trabalho e da produção e da reestruturação do Estado” (NEVES, 2005, p. 89). Este momento é decisivo para o neoliberalismo brasileiro, pois, com a ascensão de Cardoso,

O país entrava efetivamente na onda neoliberal, ainda que tardiamente, absorvendo características de neoliberalismo de novo tipo, já respaldado pelos insucessos das experiências anteriores. A experiência brasileira incorporou diversos elementos do projeto neoliberal da Terceira Via (MELO, FALLEIROS, 2005, p. 177).

O discurso de FHC gravitava em torno de uma questão fundamental, a necessidade de reformar e diminuir a estrutura do Estado do país. Nos documentos do MARE, ignorando o fato de que o Brasil jamais experienciou um regime de bem-estar social, difundiam-se as ideias de que “as dificuldades e crises enfrentadas pelo conjunto da sociedade deviam-se quase unicamente à natureza da atuação do Estado, incapaz de dar conta dos desafios atuais” (MELO; FALLEIROS, 2005, p. 176). Seguindo essa argumentação, “a Constituição de 1988 era apresentada como um entrave para o desenvolvimento do país por ser demais burocrática”. Dessa forma, o que se conseguiu construir como um esboço de Estado de bem-estar social era agora considerado a razão da crise pelos neoliberais da Terceira Via.

É importante ressaltar que as reformas neoliberais, de forma geral, são divididas em dois momentos elementares. A princípio, temos as reformas de primeira geração, caracterizadas

como reformas estruturais que propõem grandes mudanças na esfera econômica. Em um segundo momento, temos as reformas de segunda geração, cujo foco é a transformação dos aspectos institucionais. A experiência brasileira, portanto, pode ser inserida no segundo tipo, pois propõe a reforma do Estado a partir da ideia de que as dificuldades e crises originavam-se no Estado e alimentavam-se de sua radical incapacidade de administrá-las.

Na política econômica, o mais relevante do governo FHC foi o ajuste fiscal, sustentado pelo discurso de que o problema do atraso do país se resumia ao déficit público. Dessa forma, sob o pretexto de atingir o equilíbrio orçamentário, medidas radicais foram tomadas como a privatização das empresas estatais (de energia, de telefonia, mineração etc.) e a aprovação das reformas previdenciária e administrativa. Bresser Pereira, responsável pela idealização e formulação das reformas, afirmava enfaticamente os objetivos do governo como:

A recuperação da poupança pública e superação da crise fiscal; redefinição das formas de intervenção no econômico e no social através da contratação de organizações públicas não-estatais para executar os serviços de educação, saúde e cultura; e reforma da administração pública com a implementação de uma administração pública gerencial (BRESEER PEREIRA, 1997, p. 17).

A crise brasileira não era compreendida enquanto reflexo da crise estrutural do capital. A posição subordinada do país no capitalismo monopolista nunca era mencionada. Da mesma forma, a relação entre política e economia era ignorada e, para a Terceira Via brasileira, o problema era entendido a partir de três pontos principais: o econômico-político, o econômico-administrativo e a dimensão política. As soluções propostas eram, portanto, redimensionar e redefinir o papel do Estado para, dessa forma, superar a crise de legitimidade que limitava as ações do governo por desencadear uma crise de governabilidade. Em suma, o propósito era construir um Estado “menos voltado para a proteção e mais para a promoção da capacidade de competição” (PEREIRA *apud* MELO, FALLEIROS, 2005, p. 180).

Os documentos oficiais reafirmavam todo o discurso neoliberal ao justificar que “reformular o Estado significa transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado. Daí a generalização dos processos de privatização de empresas estatais”. Além disso, explica-se que o plano do governo contém também

[...] um outro processo tão importante quanto, e que não está tão claro: a descentralização para o setor público não-estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício de poder do Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica” (BRASIL *apud* MELO, FALLEIROS, 2005, p. 181).

Assim, ao questionar a responsabilidade do Estado diante das políticas públicas, o governo FHC deslegitimava o aparelho estatal ao mesmo tempo em que incentivava a expansão do chamado terceiro setor. Seguindo os fundamentos da Terceira via, determinava-se que o

Estado não mais executaria grande parte das políticas sociais e tornar-se-ia uma espécie de *gerenciador*. Argumentava-se que, para concretizar as reformas propostas, era preciso

[...] dar um salto adiante, no sentido de uma administração pública que chamaria de ‘gerencial’, baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados e descentralizada para poder chegar ao cidadão, que, numa sociedade democrática, é quem dá legitimidade às instituições e que, portanto, se torna ‘cliente privilegiado’ dos serviços prestados pelo Estado (BRASIL/MARE, 1995, p. 07).

Este estado gerenciador alcançaria a eficiência livrando-se da burocracia e facilitando as tomadas de decisões. Configurar-se-ia, então, como um órgão descentralizado, dedicado apenas a formular as políticas que, posteriormente, “serão desempenhadas de maneira mais eficiente por organizações sociais autônomas sob contrato e devidamente responsabilizadas perante a sociedade e perante o governo” (BRESSER PEREIRA, 2008, p. 397). Nessa perspectiva, os mecanismos de controle, por sua vez, tornam-se essenciais para garantir a qualidade dos serviços públicos, e, por isso, são baseados na análise (fundamentalmente quantitativa) dos resultados.

Em suma, a proposta neoliberal do governo FHC oferecia a modernização e racionalização do Estado através de privatizações e terceirização. Na prática, materializou-se a concretização de mecanismos de gestão que refletiam as regras do mercado capitalista. Os direitos sociais foram transformados em bens de consumo e a lógica da produtividade e competição tornou-se regra.

É imprescindível ressaltar que a reforma do Estado brasileiro não pode ser entendida como um ato isolado e limitado ao cenário internacional. As mudanças efetivadas, principalmente a partir da década de 1990, foram incentivadas e patrocinadas pelo grande capital internacional a partir da mediação de órgãos como o Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

Especificamente na elaboração do Plano Diretor da Reforma administrativa do Estado, o Brasil contou com o apoio de diversos organismos internacionais como o Centro Latino-Americano para o Desenvolvimento (CLAD), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Organização das Nações Unidas (ONU) (PERONI, 2003; SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2011).

É indispensável também considerar que tais intervenções internacionais, materializadas principalmente na forma de empréstimos e imposição de políticas sociais, estão diretamente relacionadas aos imperativos do sistema capitalista em crise estrutural. A imposição desse novo padrão imposto aos países em desenvolvimento, com destaque para América Latina, garante a realização de tarefas essenciais como a reafirmação da hegemonia da classe dominante e

manutenção das relações imperialistas. Um dos resultados mais problemáticos desse movimento é a completa reformulação dos sistemas educacionais que são transformados de acordo com as necessidades da doutrina neoliberal.

1.3.3. Organismos multilaterais de crédito e suas influências nos rumos e definições das políticas de educação

Em 1944, na capital norte-americana realizou-se a Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas, também conhecida como *Conferência de Bretton Woods*. Nesse encontro, que reuniu 44 países, foram fundadas diversas agências internacionais, dentre elas o BM e o FMI, que se tornaram operacionais em 1946, após o fim da Segunda Guerra Mundial. A fundação dessas agências atendia às necessidades do novo estágio capitalista, que se iniciara com a chegada do século XX. Nesse momento, o modo de produção capitalista caminhava rumo a sociedade completamente globalizada e regida por um único propósito, a acumulação de capital.

A princípio, o “objetivo inicial do Banco Mundial restringia-se à concessão de empréstimos não comerciais a longo prazo, com vistas à reconstrução no pós-guerra das economias arrasadas” (CRUZ, 2003, p. 57). Contudo, a partir de 1950, diante do acirramento da Guerra Fria (1947-1991), este organismo abrange sua atuação, passando a oferecer “assistência econômica, política e militar para os países do terceiro mundo” (SOARES apud CRUZ, 2003, p. 57). Dessa forma, garantia-se o fortalecimento do imperialismo americano frente à suposta ameaça soviética.

Desde o início, portanto, o caráter imperialista desses organismos foi evidenciado por suas ações práticas. Entre 1945 e 1960, foram concedidos “empréstimos com objetivos pouco focalizados, concomitantemente ao incentivo à internacionalização das empresas dos Estados Unidos, paulatinamente associadas a corporações semelhantes em outros países” (MELO, 2005, p. 71). Em grande parte, a colossal acumulação de capital dos *anos dourados* foi financiada por essas ações, que defendiam vigorosamente os interesses dos grandes monopólios. Até esse momento as investidas na área da educação eram limitadas e pouco formuladas. Em um dos estudos referentes ao papel desempenhado pelo Banco Mundial em suas relações com a Educação, Leher (1999), destaca as modificações em sua atuação, a partir das mudanças de intenções nos rumos de seus interesses em relação aos países subdesenvolvidos e, portanto, na periferia do capital, pontuando que

A centralidade adquirida pela educação no discurso do Banco Mundial nos anos 1999 é recente. Na década de 1960, um vice-presidente do Banco, Robert Gardner afirmou: “nós não podemos emprestar para educação e saúde. Nós somos um banco!”. Esta situação começou a mudar na gestão de Woods (1963-1968) e, mais acentuadamente, na presidência de McNamara, quando a ênfase no problema da pobreza fez a educação sobressair entre as prioridades do Banco. Na década de 1970, esta instituição considerava o financiamento às escolas primárias e secundárias de formação geral um contra-senso, defendendo o ensino técnico e profissional, modalidades tidas como mais adequadas às necessidades (presumidas) dos países em desenvolvimento. Na virada neoliberal da década de 1980, a orientação educacional do Banco sofreu uma inflexão em direção ao ensino elementar. A orientação anterior foi então duramente atacada como voluntarista e dispendiosa. Na década de 1990, a inflexão neoliberal não apenas permanece válida como é radicalizada (LEHER, 1999, p. 25-26).

Ao final da década de 1960, mais especificamente em 1968, quando Robert MacNamara¹⁸ assume a presidência do BM, inicia-se uma nova estratégia e a implantação de uma nova abordagem. Diante do cenário de crise estrutural que começava a se moldar, os primeiros indícios de recessão econômica e o crescimento da desigualdade social apresentavam-se como uma possível ameaça ao modo de produção. O Banco Mundial passou, então, a demonstrar certa inquietação com o pauperismo, que podia conduzir a revoltas generalizadas, principalmente nos países mais pobres, nos quais a crítica ao sistema poderia evoluir a revoltas de cunho socialista. É diante desse dilema que

O Banco volta-se para programas que atendam diretamente às populações possivelmente sensíveis ao “comunismo”, por meio de escolas técnicas, programas de saúde e controle da natalidade, ao mesmo tempo em que promove mudanças estruturais na economia desses países, como a transposição da “revolução verde” para o chamado Terceiro Mundo (LEHER, 1999, p. 22).

Podemos afirmar, portanto, que havia a “preocupação com a pobreza, porém pautada na concepção de que o crescimento econômico garantiria, automaticamente, a melhoria da qualidade de vida dos indivíduos” (CRUZ, 2003, p. 57) e, conseqüentemente, difundir-se-ia o consenso em favor do sistema do capital. Entretanto, a estratégia de promover a estabilidade nos países mais atrasados não foi suficiente para apresentar bons resultados. A situação tornou-se ainda mais crítica quando a recalcitrância operária começou a se pronunciar também no centro do capitalismo¹⁹, países em que o antigo Estado ampliado começava a retrair.

Tornava-se evidente, portanto, a necessidade de encontrar uma nova estratégia que, obviamente, precisava ser realizada de acordo com as imposições da crise estrutural do capital. Havia naquele momento a necessidade de fortalecer a hegemonia neoliberal para, dessa forma, contornar os limites à acumulação do capital. O reconhecimento da pobreza enquanto um

¹⁸ Anteriormente, MacNamara tinha ocupado o cargo de secretário de Defesa dos EUA.

¹⁹ Um dos melhores exemplos desse movimento contra o sistema se passou na França, em 1968. O maio de 1968, como ficou conhecido, foi um movimento que levou as ruas trabalhadores organizados, movimento estudantil e a população em geral. Detalhes acerca desse e de outros eventos importantes podem ser encontrados no livro *Da Grande Noite à Alternativa*, de Alain Bihr.

problema prioritário era apenas um detalhe. O objetivo supremo, na verdade, era controlar as demandas e reivindicações populares, minimizando assim a insatisfação com lógica exploradora do capital que crescia com a falência do Estado de Bem-Estar social. Conforme explica Melo,

Manter a realização de uma hegemonia ativa (sob uma leitura gramsciana), de direção e dominação indissociadas, exige uma complexa disciplina de planejamento e formação de consenso, a fim de destruir paulatinamente o nível de consciência atingido pela classe trabalhadora e substituir seus desejos e ações pelo projeto hegemônico de sociabilidade capitalista” (MELO, 2005, p. 69).

Seguindo essa lógica, na década de 1970, o Banco Mundial – assim como outros organismos internacionais, como o FMI – passam a influenciar ainda mais diretamente em diversos governos ao redor do mundo, especialmente nos países em desenvolvimento. Através dessa atuação oferecia-se “aparato ideológico e político para a expansão do neoliberalismo em escala mundial”. De forma geral, essas instituições responsabilizavam-se pela concessão de empréstimos e “pelo monitoramento do pagamento das dívidas externas, assumindo o papel estratégico na reestruturação econômica dos países em desenvolvimento”. Utilizando-se da posição privilegiada que ocupavam, esses organismos conseguiam garantir “a implantação de políticas de reajuste econômico” e, ao mesmo tempo defendiam “os interesses dos grandes credores internacionais”. (CRUZ, 2003, p. 58).

Na prática, para garantir o fortalecimento da hegemonia neoliberal, o Banco Mundial passa a instituir condicionantes para concessão desses empréstimos e, dessa forma, atuava como “catalisador de empréstimos externos, na medida em que fornece o aval àqueles países comprometidos com as reformas para que executem a negociação com o capital privado internacional, tornando-os, assim, dependentes dessas instituições” (CRUZ, 2003, p. 59). Consequentemente, conforme aumentava o volume de empréstimos, crescia também a chamada dívida externa desses países, que ficavam ainda mais subordinados ao capital imperialista e reféns de suas condições. A década de 1980 marca o auge desse primeiro momento de reformas. É nesse período também que podemos observar o aprofundamento dos “processos de liberalização, desregulamentação e privatização de cunho antissocial”. Além disso, acirrou-se a “implantação de medidas macroeconômicas cada vez mais conservadoras” (MELO, 2005, p. 72) completamente em sintonia com os fundamentos da ideologia neoliberal.

O resultado desse processo, no entanto, não agradou às grandes potências imperialistas. A crise não foi solucionada e, além disso, registrou-se o “aumento da concentração de renda e a crescente desigualdade social nos países em desenvolvimento” (MELO, 2005, p. 72). Crescia, assim, a preocupação e a busca por outras soluções, já que, como sabemos, a “visão mais ortodoxa do neoliberalismo não permitia o uso de estratégias de consenso que atingissem os

novos problemas causados por suas próprias políticas econômicas” (MELO, 2005, p. 73). Para contornar esses problemas, recorreu-se, então, a um segundo modelo de reformas, fundamentados pela ideologia da recém-criada Terceira Via.

Pela primeira vez, o Banco Mundial reconhecia que havia a necessidade de intervir mais diretamente nas políticas sociais. Contudo, conforme advogava em favor dos fundamentos da nova esquerda modernizante, enfatizava que o Estado não poderia ser o sujeito principal na execução dessa tarefa. Dessa forma, na “linguagem do Banco Mundial, desde a década de 1990, novas funções do Estado são necessárias para conduzir um mundo em transformação. Um novo bloco histórico conservador em defesa do capital é gestado” (MELO, 2005, p. 73). A partir desse momento, novos projetos são desenvolvidos e, fundamentalmente, implicam na gestão de pequenas reformas que abrem o caminho para mudanças mais amplas, que garantam a conformação social e a acumulação de capital.

No relatório de 1997, *O Estado num mundo em transformação*, o Banco Mundial afirma que agora “uma das preocupações fundamentais é garantir que o Estado dos países periféricos se modifique para apoiar e legitimar as reformas que seriam necessárias para a sobrevivência do próprio capitalismo”. A lógica de sua conclusão é que um “Estado mais próximo do povo e a incorporação de necessidades e demandas, assim como sua participação nos processos de planejamento, monitoramento e avaliação de programas, facilitariam a realização e consolidação das reformas” (MELO, 2005, p. 74). Assim, a década de 1990 é marcada pela exigência de uma “ação mais ‘participativa’ e ‘humanizadora’ do capitalismo para os países periféricos” (MELO, 2005, p. 75).

Em total consonância com os princípios da Terceira Via, que nesse momento espalhava-se rapidamente por todo o mundo, as “características principais das ações dos organismos internacionais nessa época seguiram a agenda da nova socialdemocracia”, ou seja, partiram da “implantação de um novo individualismo, o individualismo como um valor moral radical em suas dimensões individual e coletiva, o que não implica necessariamente atomização de ações sociais, mas estímulo a formas despolitizadas de associativismo”. Por consequência, materializava-se na esfera estatal o aprofundamento dos processos de “liberalização, privatização e desregulamentação dos países pobres” (MELO, 2005, p. 76).

Neste cenário estrutural e conjuntural, a educação entra na ordem do dia e passa a ser considerada como umas das principais pautas/agendas, enxergada pelos Estados-nações e diversas agências e organismos internacionais de caráter imperialista, como estratégias de alívio à pobreza e motor de desenvolvimento econômico, ao se defender que “a educação contribui para o crescimento econômico por meio do aumento da produtividade individual resultante da

aquisição de habilidades e do acúmulo de conhecimento (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 03) (tradução nossa). Essa concepção pode ser percebida, nos atuais rumos das políticas educacionais no Brasil, ao instituírem-se e serem implementadas, calcadas nos pressupostos políticos e ideológicos que marcam a atual dinâmica do capitalismo, considerando que “a Educação é o meio mais eficaz de combate às desigualdades sociais e regionais e de promoção do desenvolvimento e do crescimento econômico” (MEC, 2010, p. 10).

Consolidava-se, assim, a nova pedagogia da hegemonia que, por sua vez, implicava numa nova abordagem desses organismos internacionais com relação à educação. Como explica Cruz, no campo educacional, essa abordagem “resgata e reformula os enfoques economicistas da Teoria do Capital Humano, apontando a relação de dependência entre educação e desenvolvimento econômico e social”. Obviamente, qualquer crítica aprofunda era rechaçada e excluía-se da equação a importância dos “fatores estruturais que determinam as diferenças de classe” reafirmando, por outro lado, “o valor do desempenho individual como determinante da condição de cada um na sociedade” (CRUZ, 2003, p. 66).

Em suma, a ação desses organismos internacionais, com destaque para o Banco Mundial, orientadas pelo neoliberalismo da Terceira Via,

[...] propõe a transferência da lógica do mercado para a educação, elege a livre concorrência como fundamental para a garantia da eficiência e da qualidade dos serviços educacionais prestados e transfere a meritocracia vigente no campo empresarial para o educacional, pois assim estaria garantindo o estabelecimento de critérios competitivos, adequados para promover os mais capazes e esforçados (CRUZ, 2003, p. 66).

Podemos afirmar, portanto, que “a ênfase no problema da pobreza fez a educação sobressair entre as prioridades do Banco”. Contudo, o elemento fundamental para entender as ações e reformas colocadas em prática nesse período é a lógica de que a “pobreza pode gerar um clima desfavorável para os negócios. E a exclusão planetária não para de crescer” (LEHER, 1999, p. 26). Em outras palavras, “as pessoas pobres do Mundo devem ser ajudadas, senão elas ficarão zangadas” (LEHER, 1999, p. 26) e assim, colocam em risco a hegemonia da classe dominante.

Na prática, o grande capital internacional foi convencido de que “o melhor antídoto para os males decorrentes do desemprego é a educação elementar e a formação profissional”. Por isso, a educação superior foi desconsiderada nas diretrizes do Banco Mundial que “critica[va] aqueles países que insistem em querer universalizar as tecnologias características do século XX em seus territórios” (LEHER, 1999, p. 26). Quando o objetivo principal é o crescimento econômico de um país, o trabalho requerido é pouco qualificado. Consequentemente,

Desde o final da década de 1980 uma forte prioridade é conferida ao ensino fundamental “minimalista” e à formação profissional “aligeirada”. Em termos

práticos, estas orientações são encaminhadas por meio de políticas de “descentralização administrativo-financeira” que estão redesenhando as atribuições da União, dos Estados e dos municípios. Enquanto a primeira canaliza os seus recursos aos ricos e aos investidores estrangeiros, os dois últimos são forçados a assumir os encargos necessários para manter as pessoas vivas e trabalhando, ainda que numa situação próxima da indigência. Este é o sentido da municipalização promovida pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF, Lei 9224/96) (LEHER, 1999, p. 27).

Não obstante, na prática, o ensino superior não foi o único atingido. Até mesmo os investimentos em educação fundamental – justificados segundo a ótica neoliberal por sua importância na formação da força de trabalho – foram extremamente limitados. Tomando o caso brasileiro como exemplo, verificamos na década de 90 que

Em 1995, no ensino fundamental foram aplicados 2,25 bilhões de reais. Em 1996, foram apenas R\$ 2,03 bilhões, valor bastante inferior ao que havia sido autorizado (3,1 bilhões de reais). As despesas com ensino superior foram de R\$ 4,2, em 1996, 240 milhões a menos que o ano anterior (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 93).

A consequência inevitável desse processo é facilmente identificada na forma de um drástico empobrecimento de todo o sistema educacional, realizado através de reformas curriculares, desmonte de centros de ensino, privatização, terceirização etc. Ou seja, uma profunda precarização generalizada sem precedentes. Para justificar esse cenário problemático, o Banco Mundial insiste em afirmar “a necessidade de envolver pais e comunidade nos assuntos escolares, inclusive com a possibilidade de contribuição econômica para a sustentação da infraestrutura, e parcerias com setor privado e ONGs”. Além disso, ainda referente ao financiamento da educação, esse órgão “sugere que as despesas sejam compartilhadas com as comunidades locais, por meio da inserção de cobranças de taxas para o ensino superior e o estabelecimento de empréstimos educativos para alunos carentes” que, segundo seus ideólogos, “poderão reembolsar posteriormente os gastos realizados com educação” (CRUZ, 2003, p. 67).

Por trás desse discurso existe, evidentemente, o objetivo de diminuir cada vez mais o papel do Estado deslocando, assim, a responsabilidade para a comunidade e para os indivíduos, afinal, o “desenvolvimento econômico estaria, assim, vinculado ao empoderamento das pessoas e comunidades para o desenvolvimento social”. Dessa forma, a “heterogeneidade é vista como carência não só de desenvolvimento econômico como também de decisões acertadas e determinadas para o desenvolvimento social” (MELO, 2005, p. 81-82). Melo (2005) reforça a conclusão de Cruz (2003), ao esclarecer que esse movimento representa, de fato, uma “nova visão do capital humano, para além das determinações econômicas”, ou seja, uma reatualização da teoria “no sentido de valorização da aquisição de informações, da vida das pessoas, das famílias, bem como do aumento da produtividade das empresas” (MELO, 2005, p. 82). Assim, indiscutivelmente, com justificativa de

[...] estimular o empoderamento, a relação entre democracia e participação social nas decisões como fator dependente de estabilidade política também que aparece como peça importante na composição do desenvolvimento social. Ações que contribuíram para a construção de uma sociedade que funcionaria sem resistências, sem confronto social, [...] em defesa do projeto de sociabilidade do capital. (MELO, 2005, p. 82).

Consequentemente, não apenas os alunos são afetados, mas também os profissionais acabam forçados a enfrentar “regimes precários de trabalho” além de serem constantemente ameaçados pela “possibilidade de escolas contratarem e demitirem profissionais da educação, quebrando a unidade e organização sindicais” (CRUZ, 2003, p. 68). Esses reflexos preocupantes são minimizados pelo Banco Mundial, que insiste em reafirmar que,

[...] a crise do Estado e da educação em particular, só pode ser superada quando tiver ajustado seu papel, no sentido de revigorar sua capacidade institucional por meio de regras, parcerias e pressões competitivas dentro e fora do Estado. É neste sentido que a implementação de um sistema de avaliação visa a criar uma competição interna no processo de divisão dos insumos, elevando o esforço para melhor desempenho das diferentes instituições no uso de recursos públicos (CRUZ, 2003, p. 68).

Na realidade, a influência dos organismos internacionais nas políticas educacionais segue apenas um objetivo, ou seja, remediar a crise do sistema capitalista para, assim, garantir a reprodução desse modo de produção. Neste processo, a lógica de mercado é materializada no âmbito das relações educacionais, que passam, a partir de processos de gestão da qualidade nos moldes do capital, a conceber escolas como empresas, alunos como clientes ou consumidores, e a aprendizagem e formação humana como um produto mensurável.

Atuando de forma efetiva em diversos países, tidos como parceiros, os organismos multilaterais de crédito, a partir de “recomendações” e prescrições inseridas no bojo dos financiamentos concedidos, constituem-se numa série de mediações tanto políticas, quanto econômicas, que têm influenciado e ditado os rumos das diversas políticas públicas em toda América Latina e Caribe, onde destacamos além do BM, o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

Relacionado diretamente com nosso objeto de estudo, tempo a figura do BID, que desde 2013 tem exercido forte influência nos rumos de políticas e programas educacionais na rede municipal de ensino do Amazonas (ARANHA; OLIVEIRA, 2018, 2019), posteriormente ampliando seu caráter predatório a partir das ações desenvolvidas na rede estadual, os quais se materializam a partir do PADEAM, que discutiremos de forma mais detalhada ao final da terceira seção.

Com sede em Washington, nos Estados Unidos, o BID foi criado em 1959, embora a ideia de uma instituição voltada a atuar na América Latina, aparentemente para se promover a integração e o desenvolvimento econômico, tenha surgido na I Conferência Pan-Americana em

1890. Contudo, reconhecendo os determinantes históricos, sociais e econômicos, compreendemos que essas instituições apenas têm atuado visando à reprodução ampliada do capital, e a manutenção da hegemonia cultural, social política e econômica das nações imperialistas nos países subdesenvolvidos e em desenvolvimento, com ênfase nas reformas do Estado, em que há o predomínio da razão do mercado nos marcos do neoliberalismo.

O Grupo BID é constituído pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento, pela Corporação Interamericana de Investimentos (CII) e pelo Fundo Multilateral de Investimentos (FUMIN). A CII concentra financiamentos de médias e pequenas empresas, enquanto o FUMIN promove o setor privado com investimentos e operações de cooperação técnica. Este, conforme as disposições do banco, o propósito de criação do BID fundamentou-se no financiamento de projetos de desenvolvimento econômico, social e institucional, através da integração comercial na região da América Latina e Caribe. Sua atuação ocorre por meio de empréstimos, subsídios, cooperação técnica, e da realização de pesquisas.

Segundo o BID “o Banco terá por objetivo contribuir para acelerar o processo de desenvolvimento econômico e social, individual e coletivo dos países-membros regionais em vias de desenvolvimento” (1996, p. 05). No que tange as suas funções, o BID (1996, p. 05), expressa que:

(a) Para atingir seu objetivo, o Banco exercerá as seguintes funções: (i) promover a inversão de capitais públicos e privados, para fins de desenvolvimento; (ii) utilizar seu próprio capital, os fundos que obtenha nos mercados financeiros e os demais recursos de que disponha, para financiar o desenvolvimento dos países-membros, dando prioridade àqueles empréstimos e operações de garantia que contribuam mais eficazmente para o crescimento econômico dos mesmos; (iii) estimular os investimentos privados em projetos, empresas e atividades que contribuam para o desenvolvimento econômico, e complementar às inversões privadas, quando não houver capitais particulares disponíveis em termos e condições razoáveis; (iv) cooperar com os países-membros na orientação da sua política de desenvolvimento, para uma melhor utilização de seus recursos, de forma compatível com os objetivos de uma maior complementação de suas economias e da promoção do crescimento ordenado de seu comércio exterior; e (v) prestar assistência técnica para o preparo, financiamento e execução de planos e projetos de desenvolvimento, inclusive o estudo de prioridades e a formulação de propostas sobre projetos específicos. (b) No desempenho de suas funções, o Banco cooperará, tanto quanto possível, com os setores privados que forneçam capital para investimentos, e com instituições nacionais ou internacionais.

O Brasil é membro desde 1946, contudo é na década de 90 que se verifica um grande investimento do BID em políticas, programas e projetos educacionais, merecendo destaque a criação e execução do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), iniciado em 1997, contando com financiamento de US\$ 500 milhões de dólares, decorrente de operação de crédito junto ao BID e contrapartida do MEC e do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) por meio de recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT).

Assim, o PROEP foi desenvolvido não só a partir de uma série de reformas a nível nacional, mas também a nível local, por meio do desenvolvimento de programas e projetos nos estados, tanto na rede federal, quanto estadual, sendo constituído por dois subprogramas:

1) Subprograma A – Implementação de Políticas Globais, com a dotação de US\$ 39 milhões (trinta e nove milhões de dólares) e subdividido em 10 (dez) componentes: Fortalecimento do MEC; Sistema de Informação da Educação Profissional; Desenvolvimento de Modelos de Gestão Escolar; Estudos de Mercado de Trabalho; Desenvolvimento Curricular; Certificação de Competências; Desenvolvimento de Recursos Humanos; Plano de Comunicação; Estudos de Acompanhamento de Escolas Piloto e Apoio à Reforma do Ensino Médio.

2) Subprograma B – Planos Estaduais e Projetos Escolares, com o montante de US\$ 433,5 milhões (quatrocentos e trinta e três milhões e quinhentos mil dólares), assim subdivididos: preparação e implementação dos Planos Estaduais de Educação Profissional; preparação dos Planos Estaduais de Ensino Médio; e implementação de Projetos Escolares da Rede Federal, das Redes Estaduais e do Segmento Comunitário (DEITOS, 2005, p. 164).

A partir de então, outros programas foram se desenvolvendo com financiamento do BID como o Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (PROMED) – Projeto Escola Jovem, que visava, seguindo a cartilha e conceito de qualidade voltados à educação impostas pelo BID, à execução de projetos de investimentos para expansão da oferta do ensino médio e a melhoria da qualidade do ensino (DEITOS, 2005).

Em análise dos documentos e relatórios do BID, acerca do PROMED, Deitos (2005) verificou nos documentos de orientação operacional das ações e atividades do PROMED a afirmação e defesa de forma explícita pelos ideólogos do banco, e pelo MEC de que seja a competência e a avaliação dos estudantes instituído como mecanismos de contenção aos postos de trabalho cada vez mais escassos. Assim,

Ampliam-se os mecanismos de contenção da massa da população ao ensino superior público, que efetivamente não ampliou suas vagas na última década; a contenção pela escolarização ao mercado de trabalho, justificada particularmente pela necessidade de educação média e profissional; a contenção pela *pedagogia das competências*, que se traduz concretamente numa *pedagogia da culpabilidade individual* que se processa nas justificativas apresentadas pelas exigências tecnológicas e produtivas do *mundo globalizado* traduzidas nas orientações e diretrizes nacionais para o ensino médio e profissional, implementadas durante os Governos FHC. (DEITOS, 2005, p. 176).

Na América Latina e Caribe, atualmente, desenvolve-se um total de 608 projetos, sendo sua maior parte, direcionados à reforma e modernização do Estado (91 projetos), transporte (76 projetos), e água e saneamento (72 projetos). O banco movimentou, em financiamentos, projetos em 2019 à cifra de US\$ 11,3 bilhões de dólares²⁰. Dentre as diversas áreas consideradas estratégicas pelo banco a educação conta atualmente com 28 projetos em execução.

Tabela 1: Portifólio ativo de projetos em fase de execução pelo BID – 2021

LISTA DE PAISES	PROJETOS EM EXECUÇÃO
-----------------	----------------------

²⁰ Portal do BID. Disponível em: <https://www.iadb.org/pt/sobre-o-bid/informacoes-basicas>

BRASIL	79
ARGENTINA	63
PARAGUAI	45
COLÔMBIA	35
EQUADOR	35
URUGUAI	35
BOLÍVIA	32
PERU	30
HAITI	27
PANAMÁ	25
HONDURAS	25
REPÚBLICA DOMINICANA	17
PIMENTA	13
SURINAME	13
GUIANA	13
NICARÁGUA	13
EL SALVADOR	12
JAMAICA	12
BELIZE	12
COSTA RICA	11
BAHAMAS	11
GUATEMALA	9
TRINIDAD E TOBAGO	9
BARBADOS	8
MÉXICO	7
VENEZUELA	4

Fonte: BID²¹ (elaborado pelo autor).

No Brasil, em 2021, dos 78 projetos em fase de implementação, 10 são voltados à educação. As famosas “cooperações” do BID, na verdade, dão-se sob a forma de parcerias notadamente com o setor privado.

Alguns se desenvolvem a nível Nacional apresentando em linhas gerais o foco no uso de tecnologias para preencher lacunas de aprendizagem e prevenir o abandono escolar; treinamento comportamental para melhoria da eficiência nos gastos com a educação, tendo em vista a recessão que, em tese, é atribuída ao COVID-19; Melhoria nos processos de gestão e inovação nos processos docentes e alocação de alunos.

Nas redes estaduais ou municipais de ensino, as cooperações firmadas abrangem: uso de economia comportamental para envolver os pais e melhorar os resultados dos alunos (Rede Municipal do Rio de Janeiro); ampliação da cobertura e melhoria da qualidade do ensino (Redes estadual e municipal de Manaus); expansão e melhoria da qualidade da educação infantil (Rede Municipal de Florianópolis); melhoria da qualidade e ampliação da cobertura da rede estadual do Pará, entre outros projetos.

²¹ <https://www.iadb.org/pt/sobre-o-bid/operacoes-%2C6078.html>

Em maio de 2021, o BID e a Organização dos Estados Ibero-americanos fortalecem seu raio de atuação e influência na América Latina e Caribe, cujo lema intitula-se “Conviver, Competir e Inovar na era digital”, visando segundo o BID, a

[...] expandir modelos de aprendizagem, incorporar soluções tecnológicas e de digitalização em programas educacionais, promover indústrias culturais e criativas, bem como melhorar a infraestrutura digital adequada e a qualidade da educação através da formação de professores. [...] Este programa será codesenhado e realizado por ambas as instituições e enfatizará as habilidades e competências, a flexibilidade nas trajetórias e novas formas de aprender. Também trabalhará em estreita colaboração com os governos e o setor privado (BID, 2021)²²

A iniciativa “habilidades do século 21” é concebida pelos intelectuais orgânicos do capital, como determinantes importantes de sucesso, capazes de impactar as pessoas na vida pessoal e profissional em todas as fases da vida (BID, 2019)²³ A iniciativa Habilidades do Século 21, liderada pelo BID, reúne os setores público e privado interessados em fortalecer os ecossistemas de aprendizagem para equipar os cidadãos da América Latina e do Caribe com habilidades transversais. (BID, 2019)²⁴. Isso parte do pressuposto de que uma nova ordem social, econômica e política está sendo reconfigurada globalmente, o que requer, urgentemente, o desenvolvimento de programas que visem a impulsionar e acelerar o desenvolvimento de habilidades tidas como relevantes (BID, 2019)²⁵.

Destas habilidades exigidas na fase atual de desenvolvimento das forças produtivas, contidas no bojo da agenda proposta pelo BID para a educação, destacam-se: adaptabilidade, autorregulação, autoconhecimento, motivação, liderança, priorizando também do desenvolvimento das chamadas habilidades socioemocionais.

Por fim, ante o conjunto das discussões postas até este momento, compreendemos que os acordos de cooperação, mediante à contratação de operações de crédito por parte dos estados, tende a se constituir como mecanismo de uma inserção cada vez maior de instituições privadas atuando na gestão e na formação de professores, o que caracteriza a relação parasitária incentivada pelo BID, ao qual, a partir de seus acordos de cooperação, apresenta como condicionantes a estimulação das parcerias privadas na educação escolar pública, convertendo-se em um processo que, paulatinamente, tem minado a tão frágil democracia na educação escolar pública e sua autonomia – outorgada, porém não efetivada.

Desse modo, ante o atual contexto econômico, social, histórico e cultural, cabe ao Estado burguês, desenvolver e recompor, no âmbito de suas políticas educacionais, padrões e

²²BID. Disponível em: <https://www.iadb.org/pt/noticias/bid-e-oei-assinam-acordo-para-transformar-educacao-na-america-latina-e-no-caribe>

²³ BID. Disponível em <https://clic-habilidades.iadb.org/es/habilidades>

²⁴BID. Disponível em <https://clic-habilidades.iadb.org/es/nosotros>

²⁵BID. Disponível em <https://clic-habilidades.iadb.org/es/historia>

mecanismos que ofereçam condições para incrementar a competitividade internacional, tendo em vista sua função estratégica, a fim de assegurar o desenvolvimento das competências necessárias e requeridas pelos novos padrões e redesenho da divisão internacional do trabalho no contexto da reestruturação produtiva, visando à reprodução do capital, em que a educação passa a ser vista como mercadoria que oferece um serviço ou produto quantificável e mensurável, cuja lógica está assentada numa concepção de formação humana utilitarista e fragmentada.

Cabe ao Estado Educador, neste processo, gerenciar sua força de trabalho nos moldes da qualidade total, instituir sistemas de testagem para mensuração e posterior cumprimentos de metas, estabelecer mecanismos de bonificação e premiação por mérito, o que nos remete às discussões feitas por Frigotto (2006), acerca da produtividade da escola improdutiva, onde (re)examina as relações entre educação e estrutura econômico-social. Consolida-se, assim, não apenas a precarização da educação, mas sua completa inserção na lógica mercantil capitalista, como discutiremos nas seções seguintes.

SEÇÃO II - A GESTÃO, RESPONSABILIZAÇÃO E A TESTAGEM NO LABIRINTO DO CAPITAL: CONCEITOS, LÓGICA DE FUNCIONAMENTO E REPERCUSSÕES NO CAMPO EDUCACIONAL

O termo Testagem, que atribuímos às avaliações externas e standardizadas como principal mecanismo de gestão do sistema e das escolas, sustenta-se a partir de práticas de responsabilização, tendo como cerne ideológico desse processo, os ideais de meritocracia, condizentes com o ideário da cartilha neoliberal de terceira via na atual fase de crise e de reestruturação produtiva, no bojo das relações de produção capitalista, onde o mito da meritocracia legitima posições alcançadas, oculta desigualdades e encontra-se entranhada no DNA das atuais políticas educacionais em vigor e, com veemência, na que ora discutimos.

Desde o início da crise estrutural, as reformas políticas e projetos neoliberais foram inseridos na esfera da educação – alçada a instituição dentro de nossa sociedade, como aquela que fomentaria e promoveria a competitividade, o que vem ocorrendo desde a década de 1990 por meio de “[...] diagnósticos, análises e propostas de soluções consideradas cabíveis a todos os países da América Latina e Caribe, tanto no que toca à educação quanto à economia” (SHIROMA; MORAIS; EVANGELISTA, 2011, p. 47). Este processo, foi e tem sido instituído por justificativas medíocres, que apontam desde a má qualidade da escola ao despreparo do professor (SHIROMA; EVANGELISTA, 2004). Patrocinadas por organismos multilaterais, tais ações são propagadas e se uniformizam em todo o globo, demonstrando empiricamente a existência de uma agenda imperialista comodamente estruturada (DALE, 2004). Através da mediação da educação, esse sistema assegura as condições de consolidação e expansão do pensamento neoliberal, utilizando-se do Estado Educador – fiel guardião dos interesses da burguesia.

A educação escolar passa, portanto, a apresentar-se como uma instituição privilegiada nesse processo, ou seja, um *locus* indispensável para a construção da hegemonia e do consenso necessários à reprodução sóciometabólica do capitalismo em crise, pois promove a formação da força de trabalho dentro do padrão de acumulação flexível. Na prática, o sistema atua alternando entre a crítica da escola e dos processos formativos que desenvolve e, simultaneamente, as toma como panaceia para dar conta dos excluídos e miseráveis, ao tomá-la como motor de desenvolvimento social e econômico, conforme apontados em documentos de agências multilaterais como verificado em World Bank (1999, 2018), Delors (1999), entre outros.

Em comunicado à imprensa²⁶ em 2017, Jim Yong Kim, presidente do Grupo BM, defende que “quando bem ministrada a educação promete aos jovens emprego, melhores rendas, boa saúde e vida sem pobreza”. No Relatório²⁷ intitulado *Desenvolvimento Mundial 2018: Aprendizagem para realizar a promessa da Educação*, propõe uma medição mais precisa em educação e ação com base na evidência, alertando para uma crise de aprendizagem. Entre discursos, práticas e políticas, ocultam, deste modo, as relações de desigualdade e produção da pobreza e miséria historicamente geradas no modo de produção capitalista, colocando a educação como responsável pela superação desse quadro, ao assinalar que “a educação avança poderosamente os dois objetivos estratégicos do Grupo Banco Mundial: acabar com a pobreza extrema e aumentar a prosperidade compartilhada” (WORD BANK, 2018, p. 13, tradução nossa).

Anteriormente, os ataques por parte do capital explicavam o fracasso escolar com teorias que gravitavam em torno da carência cultural, ou da hereditariedade da inteligência, segundo a qual negros e pobres eram considerados inferiores aos demais, e justificavam, assim, as falhas nessa esfera (PATTO, 1996). Hoje, em contrapartida, a responsabilidade reside na figura do professor, do qual exige-se um novo perfil recondicionado e com uma formação que o possibilite ser “competente, performático, criativo, inovador, que respeita a diversidade dos alunos” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2004).

Em resumo, no cenário atual, a educação é apresentada pelo capital como instrumento de equalização social e o professor passa a ser o protagonista responsável pelo sucesso ou fracasso do aluno. Recondicionar o professor é, portanto, operação necessária para adequá-lo à “sociedade do conhecimento”, transformando-o em um “professor-profissional” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2004). Em conformidade com o objetivo desta tese, e contribuindo para posterior fase de análise e apreensão dos sentidos da política de bonificação e testagem, objetivamos agora refletir a partir da literatura, acerca do trabalho docente na sociedade capitalista.

A despeito, sabemos que inúmeras polêmicas permeiam este tema e não pretendemos ignorá-las; afinal, seria o professor um profissional liberal ou integrante da classe trabalhadora? As evidências atuais são suficientes para justificar a afirmação de que o docente passa por um

²⁶COMUNICADO À IMPRENSA Nº 2018/020/DEC. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/news/press-release/2017/09/26/world-bank-warns-of-learning-crisis-in-global-education> Acesso em: 01.05.2020.

²⁷ Documento intitulado: Word Development Report 2018: Learning to realize education's promise disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/28340/9781464810961.pdf> Acesso em: 02.05.2020.

processo de proletarização?

Diante de tamanho desafio entendemos que nossa discussão precisa iniciar a partir da localização do docente e do gestor, enquanto trabalhadores em educação, situando-os no contexto mais amplo das relações sociais do modo capitalista de produção ao qual a escola encontra-se inserida. Em outras palavras, precisamos “localizá-lo no contexto da luta de classe, não apenas como sujeito, mas como ator do processo” (BAUER; PAULISTA; DINIZ, 2013, p. 41). Portanto, iniciaremos nossa exposição investigando a relação entre o docente e a classe trabalhadora no modo de produção capitalista.

2.1. O TRABALHO DOCENTE NA SOCIEDADE CAPITALISTA: ENTRE A PROLETARIZAÇÃO E A PRECARIZAÇÃO

A discussão acerca do trabalho docente no capitalismo é complexa e permeada por questionamentos que vão desde o papel do professor na estrutura econômica à sua posição enquanto integrante da classe trabalhadora. No debate acadêmico, especialmente entre as vertentes mais conservadoras, convencionou-se analisar o trabalhador da educação distanciando-o das relações sociais capitalistas e afastando o docente da luta de classes.

Essa argumentação representa, a nosso ver, um equívoco preocupante que se sustenta, até hoje, em bases idealistas e reacionárias. A educação, do ponto de vista dialético, não pode ser compreendida como uma esfera separada do resto da sociedade. Ao contrário, “a educação de um determinado período histórico é fruto de uma necessidade socioeconômica” (BAUER; PAULISTA; DINIZ, 2013, p. 43). Da mesma forma, o docente, enquanto sujeito social, tem seu papel definido de acordo com a conjuntura na qual se insere.

Como sabemos, o materialismo dialético foi a primeira corrente teórica capaz de desvendar como a estrutura econômica de uma sociedade é responsável por moldar todas as outras esferas que a compõem. A produção, portanto, representa “a base real que devemos estudar para compreender toda a superestrutura das instituições políticas e jurídicas, assim como as concepções religiosas, filosóficas e outras que lhe são peculiares” (ENGELS, 2011, p. 74).

Considerando a importância do trabalho para qualquer formação social, Marx sempre foi meticuloso ao definir tal categoria. No capítulo V de O capital, o autor explicou que o trabalho é um processo “entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza”. Ao realizar a atividade produtiva, o homem “põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua

corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida”. Nesse movimento dialético, ao modificar a Natureza ao seu redor, “ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza” (MARX, 1985, p. 149).

Em suma, o trabalho, enquanto fundamento do ser social, pode ser entendido como a:

[...] atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer as necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e a Natureza, condição natural eterna da vida humana e, portanto, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais (MARX, 1985, p. 153).

Essa excepcional definição tornou-se amplamente conhecida desde a publicação da obra, em 1867, e continua a ser reproduzida até hoje, utilizada principalmente em debates acerca da definição da classe trabalhadora. Tornou-se popular, desde então, a ideia de que trabalhador é aquele que, segundo o conceito acima, modifica a natureza e realiza o processo de produção resultando na criação de riqueza material. Tal definição, conseqüentemente, excluiria um vasto número de atividades e profissões, entre elas a docência.

Entretanto, um importante esclarecimento, cuidadosamente deixado em uma nota de rodapé do mesmo capítulo, foi lamentavelmente excluído do debate. Em uma notável ressalva, Marx alerta que: “Essa determinação de trabalho produtivo, tal como resulta do ponto de vista do processo simples de trabalho, não basta, de modo algum, para o processo de produção capitalista” (1985, p.153, nota 289).

A breve observação é retomada e aprofundada no segundo tomo da obra, mais especificamente no capítulo XIX, no qual Marx discute os conceitos de mais-valia absoluta e mais-valia relativa. Nesse momento o autor afirma que a “produção capitalista não é apenas produção de mercadoria, é essencialmente produção de mais-valia”, pois, no sistema do capital, ao executar uma atividade, o “trabalhador produz não para si, mas para o capital”. Dessa forma, conclui-se que, na sociedade burguesa, “é produtivo o trabalhador que produz mais-valia para o capitalista ou serve à autovalorização do capital” (MARX, 1985, p. 212).

O debate em questão é extenso e envolve elementos que não podemos aprofundar aqui. Entretanto, fundamentalmente, o autor demonstra que, dada a peculiaridade do modo de produção capitalista, a definição de trabalho produtivo não pode ser compreendida dentro dos limites da transformação material e criação de bens. O trabalho “não encerra, de modo algum, apenas uma relação entre a atividade e efeito útil, entre trabalhador e produto do trabalho” e, portanto, deve ser entendido de modo abrangente enquanto uma relação social historicamente construída, “a qual marca o trabalhador como meio direto de valorização do capital” (MARX, 1985, p. 106).

Esclarecendo a questão com um exemplo prático, afirma:

Se for permitido escolher um exemplo fora da esfera da produção material, então um mestre-escola é um trabalhador produtivo se ele não apenas trabalha as cabeças das crianças, mas extenua a si mesmo para enriquecer o empresário. O fato de que este último tenha investido seu capital numa fábrica de ensinar, em vez de numa fábrica de salsichas, não altera nada na relação” (MARX, 1985, p. 106).

Diante de argumentos tão evidentes, poderíamos imaginar que a questão estaria resolvida no século XIX. Desde aquele momento era possível afirmar que o docente, “a despeito da especificidade de sua tarefa relativa à reprodução dos valores e dos conhecimentos da sociedade, não constitui uma terceira categoria, uma classe diferente”. No modo de produção capitalista, o professor produz mais-valia apesar de não realizar a produção material. Ele é, portanto, “um trabalhador explorado como os demais” (DAL ROSSO, 2011, p. 20).

Contudo, essa questão continuou carregada por polêmicas. Este debate, de fato, compreende elementos que vão além da valorização do capital. Ao longo da história, os diversos argumentos consideraram a importância e centralidade do operário fabril, a extensão do conceito de trabalho coletivo, o papel social da aristocracia operária na luta de classes e tantas outras matérias que não podem ser avaliadas aqui sem que nos afastemos de nosso objeto de pesquisa.

Ao entrar no século XX, o modo de produção capitalista modificou-se consideravelmente para garantir que a acumulação de capital pudesse ser mantida sem alterações. Desde então, esta desafiante inquirição tomou nova forma. Assim, ganhou espaço a ideia de que as mudanças ocorridas na organização do trabalho no capitalismo contemporâneo, do fordismo à reestruturação produtiva, trouxeram consigo alterações fundamentais ao próprio sistema. Tais mudanças, por sua vez, chamaram a atenção de estudiosos que investigavam o trabalho e a classe trabalhadora. Muitos desses teóricos passaram a questionar até que ponto essas alterações na esfera do trabalho afetaram a composição da classe trabalhadora.

Em 1964, nos primórdios do debate, o escritor francês Pierre Belleville publicou o livro *Une Nouvelle Classe Ouvrière* no qual sugeriu que a concepção original de classe trabalhadora não havia se alterado, mas, por outro lado, se expandido. Dentre seus principais argumentos, ele afirma que a “referência ao trabalho manual não é mais suficiente para delimitar a classe operária” (BELLEVILLE, 1963, p. 11), e que o assalariamento representaria uma característica mais relevante diante da conjuntura imperialista. Em suas palavras:

[...] engenheiros, estudantes, pesquisadores [...] são tão assalariados como os outros, pagos por um trabalho que, acima de tudo, deve resultar em lucros. Eles descobrem a subordinação de suas exigências profissionais às exigências do capital e, simultaneamente, a subordinação ao capital das outras dimensões da vida civil (BELLEVILLE, 1963, p. 194).

A discussão ganhou imensa profundidade em 1974, com a publicação do livro *Trabalho e Capital Monopolista* de Harry Braverman – uma obra que, graças a sua inquestionável

contribuição no campo marxista, permanece popular até hoje. Assim como Belleville, o autor destaca a identidade entre a condição de proletário e assalariado. Porém, com argumentos mais elaborados e conclusões mais firmes que a dos autores anteriores, Braverman afirma também que, na sociedade burguesa atual, o trabalho improdutivo teria sido não apenas convertido em trabalho assalariado, mas também absorvido pela reprodução do capital. Assim, a degradação do trabalho se generaliza, trazendo consigo a proletarização de todos que compartilham tal condição.

Apesar de admitir que “os serviços em escritórios de inícios do século XIX podem, de um modo geral, aparecer mais adequadamente como os antepassados da moderna gerência profissional”, Braverman afirma que na fase atual do sistema do capital esses funcionários devem ser entendidos “como virtualmente um novo estrato, criado nas últimas décadas do século XIX e a partir de então enormemente ampliado” (BRAVERMAN, 2012, p. 249).

Em suma, Braverman defende que o avanço tecnológico, que marca as décadas recentes, promove mudanças técnicas no trabalho em geral. Assim, o chamado trabalho intelectual é também parte determinante na produção, afinal, relaciona-se diretamente com o resultado do produto final do trabalho manual. Segundo ele,

O produto típico, embora não exclusivo, do trabalho mental consiste em sinais no papel. O trabalho mental é feito no cérebro, mas uma vez que assume a forma no produto externo – símbolos linguísticos, números e outras formas de representação – implica operações manuais tais como escrever, desenhar, operar máquinas de escrever etc. – para fins de criar o produto. É, portanto, possível separar as funções de concepção e execução: tudo o que se exige é que a escala de trabalho seja suficientemente grande para tornar esta subdivisão econômica para empresa (BRAVERMAN, 2012, p. 268).

No Brasil, uma das teorias mais bem elaboradas acerca do tema foi realizada por Ricardo Antunes, em seu livro *Os Sentidos do Trabalho*. Na obra, o autor defende a atualização do conceito de classe trabalhadora, dando a este a ampliação que alega ser necessária na sociedade capitalista atual. Antunes propõe, então, a utilização da expressão classe-que-vive-do-trabalho à qual, segundo ele, “tem como primeiro objetivo conferir validade contemporânea ao conceito marxiano de classe trabalhadora” (ANTUNES, 2009, p. 101). Em suas palavras,

A *classe-que-vive-do-trabalho*, a classe trabalhadora, hoje inclui a totalidade daqueles que vendem sua força de trabalho, tendo como núcleo central os trabalhadores produtivos (no sentido dado por Marx, especialmente no Capítulo VI, *Inédito*). Ela não se restringe, portanto, ao trabalho manual direto, mas incorpora a totalidade do trabalho social, a totalidade do trabalho coletivo assalariado (ANTUNES, 2009, p. 102).

Em síntese, Antunes propõe que a noção atual de classe operária abrange “todos aqueles e aquelas que vendem sua força de trabalho em troca de salário”, o que significa incorporar, “além do proletariado industrial, dos assalariados do setor de serviços, também o proletariado

rural que vende sua força de trabalho para o capital” (ANTUNES, 2009, p. 103). Essa definição, consequentemente, exclui “os gestores do capital, seus altos funcionários, que detêm papel de controle no processo de trabalho, de valorização e reprodução do capital no interior das empresas e que recebem rendimentos elevados”. Além disso, exclui também “aqueles que, de posse de um capital acumulado, vivem da especulação e dos juros [...], os pequenos empresários, a pequena burguesia urbana e rural proprietária” (ANTUNES, 2009, p. 104).

Essas variadas contribuições teóricas oferecem diferentes argumentos e perspectivas que, por sua vez, refletem na definição do papel social do docente no capitalismo contemporâneo. Entendemos que, apesar de consideráveis divergências, o ponto em comum na maioria dessas obras é o fato inegável que a precarização do trabalho na conjuntura atual leva, inevitavelmente, a uma crescente proletarização em massa, na qual o docente está também inserido.

O conceito de proletarização do trabalho docente foi difundido no Brasil, principalmente entre as décadas de 1980 e 1990, e se ancora não apenas nos autores citados, mas no pensamento marxista em geral. Essa asserção baseia-se na ocorrência de que o controle exercido pelos profissionais, tanto sobre o seu processo de trabalho quanto ao uso da expertise, perde-se e passa a existir apenas simbolicamente. O argumento se estrutura com referência direta ao processo pelo qual passaram os artesãos e trabalhadores especializados nos primórdios do capitalismo, no qual perderam o controle sobre os processos de trabalho e a ligação subjetiva que mantinham com a atividade que realizavam.

Este é também o pressuposto defendido por Enguita para afirmar que, atualmente, o proletário “é uma pessoa que se vê obrigada a vender sua força de trabalho - não o resultado de seu trabalho, mas sua capacidade de Trabalho”. Em consonância com o processo de separação dos meios de produção – narrado no capítulo XIV, de O Capital – o proletário “é um trabalhador que perdeu o controle sobre os meios, o objetivo e o processo de seu trabalho (sobre o processo de proletarização)” (ENGUITA, 1991, p. 46).

Consequentemente, aceitando tais argumentos, entendemos que excluir o professor da classe operária, ou negar o processo de proletarização vivenciado por esta categoria, atualmente, representa um enorme equívoco. Assim, nossa posição se opõe fundamentalmente à de pensadores como Ridenti (1995) e Rodrigues (1990) que posicionam os professores enquanto integrantes da classe média. Concluímos que afirmações desse tipo encontram uma certa base concreta em conjunturas passadas. Por exemplo,

Até há poucas décadas, na Espanha, grande parte dos professores primários estava muito mais para trabalhadores autônomos que estabeleciam, por sua própria conta, escolas nos povoados, ainda que com o apoio dos governos locais sob a forma de

locais adequados e subvenções para os alunos sem recursos económicos. Nas escolas privadas unitárias o mestre era ao mesmo tempo o empresário e o trabalhador, talvez com o apoio de sua esposa ou de algum servente; era, em sentido estrito, um pequeno-burguês. A terminologia do magistério, todavia apresenta vestígios disto, por exemplo quando se refere ao "mestre proprietário" (maestro propieárió) ou ao "cargo em propriedade" (plaza en propiedad) (ENGUITA, 1991, p. 47).

Entretanto, no momento atual, parece-nos evidente que os docentes “encontram-se submetidos a processos cuja tendência é a mesma que para a maioria dos trabalhadores assalariados: a proletarização” (ENGUITA, 1991, p. 47). Podemos afirmar que, primeiramente, contribuíram para essa transformação fatores como:

A urbanização, a introdução das escolas completas e seriadas, as concentrações escolares, a expansão do setor público, a criação de escolas privadas para setores com poder aquisitivo alto e sua generalização para todos com a política de subvenções, e a expansão do setor público são os fatores que têm feito desaparecer o docente autônomo, inclusive o mestre público semiautônomo da zona rural (ENGUITA, 1991, p. 47).

Destacamos que essa proletarização docente é reflexo, entre outras questões, da dificuldade ou impossibilidade de o professor refletir sobre sua prática docente, ou seja, “o trabalhador passa a ser um mero executor de tarefas sobre as quais não decide”. Ademais, o professor perde sua qualificação, isto é, perde os "conhecimentos e habilidades para planejar, compreender e agir sobre a produção" (CONTRERAS, 2002, p. 35).

Desse processo inicial seguiu-se “a divisão e hierarquização dos docentes, com a aparição da figura do diretor e outras intermediárias” (ENGUITA, 1991, p. 47) que exacerbam a perda de autonomia do professor. Além disso, sabemos que “a regulamentação do ensino passou, com o tempo, da situação de limitar-se aos requisitos mais gerais para a de prescrever especificações detalhadas para os programas de ensino” (ENGUITA, 1991, p. 48). O objetivo genuíno dessa transformação é utilizar a educação como processo formativo de adequação e de (con)formação de um novo sujeito, requeridos no âmbito dos propósitos e necessidades da ideologia neoliberal.

Nesse ínterim, o Estado Educador assume, através do gerencialismo, o controle sobre o conteúdo, os meios e as formas de ensino, e reforça seus objetivos através de avaliações e testes padronizados nos quais se verifica uma desqualificação da educação e limitação do conhecimento de acordo com as necessidades da acumulação flexível.

[...] O controle externo do conteúdo e dos processos de sala de aula move-se cada vez mais diretamente para dentro do edifício escolar, atravessa os corredores e chega às salas de aula. Neste processo, o controle sobre o ensino e o currículo que o professorado tem ganho tão lenta e duramente move-se para fora. É retirado daquelas pessoas que estão dentro das salas de aula e atribuídos uma vez mais a corpos legislativos e administrativos, corpos cada vez mais dispostos a orientar a escola de acordo com as necessidades gerenciais e industriais (APPLE; TEITELBAUN, 1991, 70).

Como vimos anteriormente, a intervenção desse Estado Educador tem consequências graves não apenas para a qualidade de ensino que passa a ser mensurado por testes, mas também com relação à subjetividade do professor. Na prática, verifica-se que, desde conteúdos curriculares às formas e meios de abordá-los, bem como uma inclinação e subsunção cada vez mais crescente do ato educativo a dar ênfase as matrizes curriculares e descritores que serão alvos de avaliação externa, processos estes que culminam na perda da autonomia docente, sua precarização e esvaziamento de seu trabalho. O professor, portanto, “tem perdido progressivamente a capacidade de decidir qual será o resultado de seu trabalho, pois este lhe chega previamente estabelecido em forma de disciplinas, horários, programas, normas de avaliação, etc.” (ENGUITA, 1991, p. 48).

O forte sentimento de precariedade que afeta os trabalhadores, mesmo que estáveis, é denominado por Linhart (2014) como uma precariedade subjetiva. Este sentimento decorre, segundo a autora, decorre quando os trabalhadores são confrontados com exigências cada vez maiores no trabalho, imposto pelas novas formas de gestão moderna em nome da autonomia e da responsabilização, acirrando um processo de concorrência que muitas vezes caminham para um sentimento de abandono ou de isolamento. E no caso dos professores das redes estaduais e municipais de ensino, em tempos de políticas de responsabilização e testagem, sobre eles recaem, quase que exclusivamente, o “bom” ou “baixo” desempenho dos alunos em testes padronizados, regidos por uma lógica comparativa e reforçando mecanismos meritocráticos. Dessa forma, podem ter como resultado “o medo, a ansiedade, a sensação de insegurança (comodamente chamada de estresse). A precariedade subjetiva é o sentimento difuso, de uma hora ou outra, ser obrigado a cometer erros para atingir objetivos” (LINHART, 2014, p. 46). Esses erros como aponta a autora, remetem-nos a obra de Ravitch (2011) que denuncia os escândalos amplamente noticiados na mídia norte-americana envolvendo fraudes em avaliações externas, o que levou, em 2015, a sentenças de prisão de professores e diretores do sistema de ensino de Atlanta e Geórgia, declarados culpados.

Nesse processo, o professor, assim como o operário na indústria, perde o controle sobre sua atividade, deixa de ser reconhecer e passa à condição de trabalhador alienado, tornando-se vítima daquilo que Alves denomina “subordinação formal-intelectual (ou espiritual)” (ALVES, 2005, p. 71). Afinal, indiscutivelmente, “não existe nenhuma fórmula melhor para a alienação e o desânimo que a perda de controle do próprio trabalho” (APPLE; TEITELBAUN, 1991, p. 67). Advertem ainda os autores que o termo “desânimo”, tantas vezes utilizado para o trabalhador docente, seja entendido como algo intrínseco ao professor, de cunho psicológico que remete a um sujeito, descolado da realidade social, quando, na verdade, ocultam os

complexos processos estruturais, e aqui acrescentamos – políticos, institucionais e culturais relacionados ao controle do exercício do seu trabalho na atual conjuntura. Reconhecemos as mutações no campo da subjetividade docente e seu processo de adoecimento e sofrimento psíquico como já apontado por Codo (1999), a partir de um estudo feito com 52.000 professores e trabalhadores da educação básica, em todo país, concluindo na época que 90% dos sujeitos pesquisados estavam insatisfeitos com seu trabalho, verificando a presença de ansiedade, estresse, depressão, Burnout e exaustão emocional.

Todavia, ressaltamos que a saúde mental numa perspectiva sócio-histórica, remete-nos ao processo de formação e constituição do indivíduo – processo eminentemente social e cultural de um sujeito histórico, portanto datado, e situado. Nesse aspecto, questões de ordem social podem ser naturalizadas, não levando em consideração as determinações sociais que o adoecem em tempos de neoprodutivismo e de intensificação do trabalho docente que o reduz a uma máquina produtora e indutora de metas, no atual processo de acumulação flexível. Para além de explicações monocausais, ou de perspectivas que desconsideram os processos formativos e identitários humanos, a partir de uma dicotomia entre o individual e o social – é que concordamos que “[...] cada uma das formas de expressão da subjetividade social expressa a síntese, em nível simbólico e de sentido subjetivo, do conjunto de aspectos objetivos, macro e micro, que se articulam no funcionamento social” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 24), de forma que compreender o que é subjetividade é circunscreve-la dentro da materialidade da atividade humana que é histórica e social.

As consequências desse processo são ainda mais profundas e refletem na desqualificação profissional, pois, “vendo limitada suas possibilidades de tomar decisões, o docente já não precisa das capacidades e dos conhecimentos necessários para fazê-lo” (ENGUITA, 1991, p. 48). Fundamentalmente, as mudanças realizadas atualmente na esfera da educação têm “por objetivo não o aumento da qualificação do quadro de magistério, mas sim, a sua desintelectualização para, desse modo, torná-los pragmáticos diminuindo-lhes a capacidade de intervenção consciente” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2004, p. 535), tendo em vista a crescente regulação, tecnicidade e controle a que se encontram submetidos como aponta Contreras (2002). Ressaltamos, contudo, que longe de ver e compreender a escola como um beco sem saída, é que concordamos que a mesma deva ser apreendida

[...] na sua contrariedade, ou seja, nas suas possibilidades de reprodução da desigualdade e, ao mesmo, de sua superação. Desse modo, temos uma escola que, se por um lado tem a função de servir ao capital, por outro, constitui-se como espaço gerador de críticas e de possibilidades de questionamentos [...] produzindo nesse movimento, a criação do novo (AGUIAR; BOCK, 2016, p. 11).

Em síntese, podemos afirmar que é inegável que “assim como outras categorias, “estamos presenciando a desqualificação de nossos professores” (APPLE; TEITELBAUN, 1991, p. 66).

Interessa-nos agora, uma vez discutido e situado o atual processo de trabalho do trabalhador/educador, apresentar a seguir, a lógica do gerencialismo na educação adotada após a reforma do aparelho do Estado pós década de 90, cujo recrudescimento e novas nuances são observadas nas atuais políticas educacionais e, em especial, nos processos de gestão tanto do sistema educativo quanto na gestão/administração escolar.

2.2. A LÓGICA DO GERENCIALISMO NA GESTÃO/ADMINISTRAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL E DAS ESCOLAS NO CONTEXTO DA CONTRARREFORMA

Podemos criticar a escola existente, mas temos excelentes motivos para dedicar-lhe o melhor de nossos esforços, para convertê-la não só em nosso objeto de estudo e trabalho, mas numa causa ampla, generosa, democrática” (GRAMSCI, 2006, p. 267).

De início pontuamos neste segundo capítulo desta tese, que os conceitos discutidos na vasta literatura produzida no campo educacional, e que discorrem sobre a função social da escola, a formação ética, humana e política promovida pelo processo educativo; a gestão democrática ou participativa; o ideário de educação escolar enquanto espaço genuinamente público e com qualidade social-referenciada, são conceitos que embora correspondam às reais necessidades da classe trabalhadora, as suas práticas e expectativas, contrapõem-se ao modelo de sociedade que ora vivenciamos de capitalismo, com um recrudescimento do ideário neoliberal, a partir de onde são forjadas políticas educacionais alinhadas ao interesse do grande capital, levando a escola a ser concebida e administrada nos moldes fabris/mercantis como se empresas fossem.

No decorrer da primeira seção, investigamos a construção da hegemonia neoliberal e as consequências desse projeto societário conservador no contexto atual de crise do capital. Em concordância com o MHD, partimos do pressuposto de que o “modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual” (MARX, 2008, p. 49). Desse modo, iniciamos nossa pesquisa com uma concisa análise das bases contraditórias que sustentam o sistema capitalista.

A abordagem que orientou nosso ponto de partida permitiu-nos concluir que existe uma sólida relação entre as disfunções intrínsecas ao processo de reprodução do capital e o agravamento das crises do sistema. Reconhecer essas questões, foi de grande valia nesta pesquisa, pois nos oportunizou constatar que o Estado burguês apresenta-se, de fato, como

instância funcional necessária à reprodução do capitalismo. Ademais, a hegemonia neoliberal reflete a ideologia politicamente exigida por um sistema em sério desequilíbrio.

Refletir sobre os modos de reprodução do capital em nossa sociedade, pressupondo-o como uma totalidade complexa, permitiu-nos entender a particularidade da nova pedagogia da hegemonia enquanto uma categoria *sui generis*. Dessa forma, para garantir a adequação da classe trabalhadora às normas e princípios desse novo cenário, a ideologia neoliberal promoveu a reconfiguração da educação a partir da formulação de políticas que, entre outros aspectos, buscam exacerbar e recrudesce os mecanismos de controle da escola como a conhecemos, subsumindo os processos que desenvolve a lógica mercantil através de políticas de responsabilização e testagem.

Os fatos minuciosamente examinados até aqui, direcionaram nossa tese a uma crucial asserção: estamos diante de uma época histórica sem precedentes, na qual a crise estrutural do capital proporciona a materialização de um cenário inédito de instabilidade. Logo, as consequências dessa conjuntura têm se revelado radicalmente trágicas para a classe trabalhadora e os indicativos objetivos apontam para o agravamento acelerado desse panorama desastroso, notadamente para a educação escolar pública e os processos que esta desenvolve.

Não obstante, estaríamos cometendo um equívoco indefensável se nosso estudo se limitasse à constatação desses fatos. Uma abordagem dialética não poderia encerrar-se na identificação do problema e negligenciar a possibilidade de solução, afinal, a humanidade se dispõe e volta-se a tarefas e problemáticas que ela tem condições de resolver. Deste modo, “aprofundando a análise, ver-se-á sempre que o próprio problema só se apresenta quando as condições materiais para resolvê-lo existem ou estão em vias de existir” (MARX, 2008, p. 50).

As conclusões da primeira parte de nossa pesquisa demonstram que o antagonismo entre trabalho e capital exprime o denominador comum presente em todos os impasses investigados até aqui. Em outras palavras, a chamada relação capital-trabalho é a *conditio sine qua non* do capitalismo e, a cada etapa do desenvolvimento histórico, a evolução das formas e modelos produtivos reverberam na criação de novos meios e padrões de organização, e na subordinação das políticas educacionais aos interesses da classe dominante.

No imaginário coletivo, o conceito de público disseminado pela ideologia dominante, vai se constituindo como algo deteriorado, que não funciona, precário, desprezível e que, portanto, deve ser gerido ou administrado como uma empresa.

O objetivo deste capítulo portanto, consiste em discutir, com base na produção científica, acerca de como o campo da gestão educacional, os mecanismos e diversas formas de responsabilização, não somente da escola em sua organização enquanto espaço educativo, mas

também de docentes/trabalhadores em educação pela sua qualidade (hoje expressa preponderantemente em números e coeficientes de rendimento e proficiência), além da centralidade dos instrumentos de testagem neste processo, ao qual tem sido associados a mecanismos de regulação e controle sobre a educação, seus meios e fins desenvolvidas no âmbito do Estado Educador.

Inicialmente problematizamos à luz dos estudos e discussões que têm se dado no campo da gestão, não somente dos sistemas educativos, mas também da gestão escolar, que nas últimas décadas, principalmente a partir da década de 90, tem assumido e incorporado de uma forma cada vez mais crescente, o uso de mecanismos que introduzem a lógica de funcionamento do privado nos espaços públicos, também chamado de empresariamento da educação ou lógica de mercado na educação no âmbito das discussões que se dão no campo de estudos críticos das políticas educacionais.

Consideramos que o campo da gestão está indissociavelmente ligado aos projetos de sociedade burguesa (embora haja espaço para correlação de forças) e às práticas que se delineiam dentro do nosso sistema educacional. Marcadamente antagônicos, os projetos, uma vez em disputa, não constituem um bloco monolítico, pois há espaços de embates, luta pela hegemonia e enfrentamento frente às políticas traçadas, embora reconheçamos que a luta e a disputa pelos conteúdos e a forma da escola não se deem em igualdade de condições.

Um outro ponto a ser considerado, trata-se do reconhecimento que as políticas e tendências verificadas e desenvolvidas no campo da gestão se constroem no bojo das condições sociais e históricas, estando de forma orgânica, ligadas à totalidade social à qual se insere conforme defendido por Paro (2010).

Necessita-se, dessa forma, de uma análise, a qual, em parte, já o fizemos no primeiro capítulo ao reconhecer alguns condicionantes que direcionam os rumos das políticas nesse campo que encontram-se intimamente ligadas às formas como a sociedade civil se organiza, como também o campo e tensionamentos das forças produtivas e seus rearranjos, na atual fase de desenvolvimento capitalista em que a escola, embora vista como motor de desenvolvimento social e econômico em todo o seu dinamismo e mutações visando assegurar as formas de reprodução sóciometabólica do capital, onde a educação, como aponta Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), é um dos loci privilegiados neste processo.

Na perspectiva que adotamos neste trabalho, a escola como a conhecemos nem sempre foi desta forma, ela é produto histórico das relações dos homens e das formas como produzem sua existência, bem como das diversas formas de intervenção de instituições internacionais diversas que têm mundialmente influenciado nos rumos das políticas e como já falado no

decorrer do texto, atuado no estabelecimento de uma agenda mundialmente organizada para a educação nos dizeres de DALE (2004), que, de uma forma geral, expressam em políticas no setor educacional materializando-se na gestão por resultados, na adoção de currículos e práticas educativas homogeneizadas – a exemplo na nova BNCC, na ênfase dos resultados em detrimento dos processos, na busca exacerbada e fetichizada da performance de escolas, professores e alunos, ou seja, na produtividade e nas bonificações por mérito baseadas em índices de proficiências, valorização do empreendedorismo na escola, prêmios a gestores, escola e professores por resultados ou experiências exitosas, visando, tão somente, à formação e conformação de um sujeito necessário ao processo de reestruturação, adequado à expansão ampliada do capital.

Em sua obra *“Histórias das Ideias Pedagógicas”*, Saviani (2013) aponta e discute numa perspectiva dialética, as *“Bases Econômico-Pedagógicas”*, onde destacamos o *Neoprodutivismo*; as *“Bases Didático-Pedagógicas”* – o *Neoescolanovismo*, as Bases Psicopedagógicas – *Neoconstrutivismo* e a *Pedagogia das Competências*, e as *“Bases Pedagógico-Administrativas”* – *Neotecnicismo*, *Qualidade Total* e a *Pedagogia Corporativa*, decorrentes do contexto econômico, político e social que viemos discutindo ao longo deste trabalho.

Desse modo, o conjunto de formulações teóricas discutidos por Saviani, cuja lógica, de forma mais intensa, materializa-se nas políticas educacionais a partir da década de 90 e intensifica-se a partir dos anos 2000, constituem-se em poderosas chaves analíticas para compreensão de nosso objeto de estudo.

As Conferências Brasileiras de Educação (CBEs), fruto do vigoroso movimento de educadores ocorridos na década de 80, já demonstravam sinais de refluxo, posto que, a VI CBE, prevista para ocorrer em 1990, aconteceu apenas em 1991, tendo como tema central – *A Política Nacional de Educação*, que se distribuiu em cinco temas ou eixos de discussão: *Escola Básica*, *Estado e Educação*, *Sociedade Civil e Educação*, *Trabalho e Educação* e *Universidade e Educação* (SAVIANI, 2013).

O cenário e contexto que caracterizaria a década de 90, e que em nossa compreensão estende-se e agrava-se até os dias atuais, compareceram em vários simpósios no âmbito da CBE, dentre os quais destacamos: *“A crise do Estado e o neoliberalismo: perspectivas para a democracia e a educação na América Latina”* e *“O público e o privado: trajetórias e contradições da relação Estado e Educação”*, os quais esboçaram o quadro político, social e econômico que caracterizava aquele momento e suas implicações para a educação (SAVIANI, 2013).

Este período, marcado pela reconfiguração no papel do Estado, impôs demandas e desafios para a educação, num contexto de neoliberalismo e de recrudescimento da ofensiva do capital à classe trabalhadora, reverberando nas políticas educacionais, situada entre as políticas sociais que passariam a sofrer mutações de ordem objetiva e subjetiva, tendo em vista que, para o Estado burguês, que nos contornos desta tese denominamos de **Estado Educador**²⁸, a função das políticas sociais é controlar e adequar a força de trabalho.

Nesse sentido, todas as ações do Estado trarão as determinações e serão condicionadas pelas relações de produção, uma vez, que as disputas ideológicas pelo controle e hegemonia dos sentidos que circulam nas políticas, não se dão em igualdade de condições. Ademais, reforçamos que tanto as crises quanto os processos de recomposição do capital frente a elas, têm rebatimentos na educação conforme já apontamos discussão neste sentido, de forma que, a adequação dos processos de formação aos modelos de produção, revelam

[...] a inadequação da forma anterior de educação frente às exigências do novo padrão de produção e das novas relações sociais; constatando que as teorias, os métodos, as formas, os conteúdos, as técnicas, as políticas educacionais anteriores já não permitem preparar o indivíduo para nova realidade (TONET, 2003, p. 05).

As políticas educacionais carregam as ideias hegemônicas que circulam nesse novo contexto e cenário que viemos discutindo, reconfigurando profundamente, as concepções acerca do público e do privado, do papel do Estado e dos fins da educação.

Nesse novo contexto, as ideias pedagógicas sofrem grande inflexão: passa-se a assumir no próprio discurso o fracasso da escola pública, justificando sua decadência como algo inerente à incapacidade do Estado de gerir o bem comum. **Com isso se advoga, também no âmbito da educação, a primazia da iniciativa privada regida pelas leis de mercado** (SAVIANI, 2013, p. 428, grifo nosso).

Reforça-se nesse contexto, a exigência de uma educação escolar, voltada à formação de um trabalhador para atender à flexibilidade requerida pelo novo padrão de reestruturação dos processos produtivos – um sujeito polivalente (OLIVEIRA, 2007), cujo processo formativo, o instrumentalizasse ao desenvolvimento e domínios de conceitos mais gerais, abstratos, principalmente aqueles de ordem matemática, em que consolidava-se a crença na contribuição da educação para o crescimento econômico-produtivo, carregando as marcas da teoria do capital humano, porém seu significado foi profundamente alterado assumindo um novo sentido (SAVIANI 2013).

²⁸ Nos pautamos em Gramsci (2002) e nas formulações de Neves (2005). Nos contrapomos dessa forma, aos estudos que tratam dos sistemas de avaliação enquanto política, utilizarem o termo Estado Avaliador ao se referirem a atual conjuntura de expansão e solidificação dos testes em larga escala como parâmetro de medida da qualidade da escola pública ou como mecanismo indutor eficiência e eficácia do ensino que se manifestará em padrões de desempenho. No conjunto destes estudos, destacamos Afonso (2009), Zanardini (2008), Horta Neto (2013), dentre outros. Uma discussão sobre o uso desse conceito no campo das políticas educacionais é feita por Yannoulas, Souza e Martins (2009).

O significado que veio a prevalecer a partir da década de 90, decorre de uma lógica voltada à satisfação dos interesses privados “guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho” (GENTILI, 2002, p. 51). Dessa forma, o Estado Educador, a partir de suas políticas educacionais, passa a advogar, de forma cada vez mais veemente, que o conhecimento é a matéria prima da economia moderna, de forma que a educação, deve estar em consonância com os novos padrões de produtividade e competitividade, devendo ofertar a educação exigida pelas mudanças na base técnica da produção. Nesta perspectiva,

[...] é o indivíduo que terá de exercer sua capacidade de escolha visando a adquirir os meios que lhes permitam ser competitivo para o mercado de trabalho. E o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do status de empregabilidade. A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição para os empregos disponíveis. [...] A teoria do capital humano foi, pois, refuncionalizada e é nessa condição que ela alimenta a busca de produtividade na educação. Eis por que a concepção produtivista, cujo predomínio na educação brasileira se iniciou na década de 1960 com a adesão da teoria do capital humano, mantém a hegemonia nos anos de 1990, assumindo a forma de **neoprodutivismo** (SAVIANI, 2013, p. 430, grifo nosso).

As Bases didático-pedagógicas que vão orientar as reformas educacionais empreendidas a partir da década de 90, têm como lema o aprender a aprender e a pedagogia das competências, o que nos remete ao núcleo das ideias pedagógicas escolanovistas, “deslocando o eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico; do esforço para o interesse, da disciplina para espontaneidade” (SAVIANI, 2013, p. 431). As pedagogias do aprender a aprender, de acordo com Duarte (2001), tem como parte integrante de seu núcleo ideológico, a pedagogia das competências, que nos remetem à obra de Philippe Perrenoud “*Construir competências desde a escola*”, a qual defende que “a abordagem por competências se junta às exigências da focalização sobre o aluno, da pedagogia diferenciada e dos métodos ativos” (PERRENOUD, 1999, p. 53).

Esses ideais, difundiram-se de forma ampla a partir da década de 90, como se pode constatar no Relatório Jacques Delors publicado pela Unesco em 1996, resultado do trabalho de uma comissão que estabeleceu linhas orientadoras para a educação mundial, à qual defendia a aprendizagem ao longo da vida e o aprender a aprender, como exigência posta à educação para fazer frente aos desafios de um mundo em constante transformação, reforçando a necessidade de formação de um sujeito flexível, polivalente e que desenvolva a competência do aprender a aprender. Para Saviani (2013), essas orientações de base didático-pedagógicas vieram a ser assumidas como políticas de Estado, materializadas nos Parâmetros Curriculares

Nacionais (PCNs), elaborados pelo Ministério da Educação (MEC), servindo de referência à elaboração dos currículos de todas as escolas do país.

As concepções esboçadas tanto no Relatório Delors e expressas nos PCNs, quanto os ideais subjacentes às pedagogias das competências, baseiam-se numa perspectiva que se pauta no individualismo, na competitividade e no desenvolvimento do conjunto de um saber-fazer, divorciado da teoria, visando à adequação do sujeito para atender a um mercado em crise e às exigências oriundas do mundo do trabalho, no atual cenário de reestruturação produtiva.

Trata-se de uma perspectiva pedagógica individualista, dualista e fragmentária coerente com o ideário da desregulamentação, flexibilização e privatização e com o desmonte dos direitos sociais ordenados por uma perspectiva de compromisso social coletivo. Não é casual que a ideologia das competências e da empregabilidade esteja no centro dos parâmetros e das diretrizes educacionais e dos mecanismos de avaliação (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 93- 130).

Delineia-se, dessa maneira, as bases didático pedagógicas que orientaram as políticas educacionais e as diversas reformas educativas que foram empreendidas em diferentes países e especificamente no Brasil como aponta Saviani (2013).

Em suma, a pedagogia das competências constitui-se como uma outra face das pedagogias do aprender a aprender, tendo por objetivo maior desenvolver nos indivíduos comportamentos flexíveis que possibilitem o seu ajustamento a uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência e êxito não estão garantidas e cujo sucesso reside exclusivamente na responsabilidade do sujeito individualmente (RAMOS, 2003).

Tanto o neoprodutivismo quanto o neoescolanovismo, configuram-se numa verdadeira pedagogia da exclusão, que para Kuenzer (2005) é denominada de “inclusão excludente” e de “exclusão includente”, onde o indivíduo, caso não atinja a inclusão ou a empregabilidade, é responsabilizado e culpabilizado, sendo a meritocracia, o cerne ideológico deste processo como pontua Freitas (2012). Nesse contexto, são oferecidos mecanismos de forma a “preparar o indivíduo, para mediante sucessivos cursos, dos mais diferentes tipos, se tornarem cada vez mais empregáveis, visando a escapar da condição de excluídos. E caso não consigam a Pedagogia da Exclusão lhes terá ensinado a introjetar a responsabilidade por esta condição” SAVIANI, 2013, p. 431).

Desse modo, o empenho em introduzir a pedagogia das competências nas escolas e nas empresas, pontua Saviani (2013), dá-se no intuito de ajustamento do perfil dos indivíduos ao novo projeto de sociabilidade que decorre da reorganização dos processos produtivos. É por este motivo que nas empresas substitui-se o conceito de qualificação pelo de competências, e na escola, o ensino centrado nas disciplinas de conhecimento, passa para o ensino por competências delineadas nos PCNs, nas matrizes curriculares de referência e na atual Base

Nacional Curricular Comum. Na perspectiva de Saviani, o objetivo é maximizar a eficiência, tornando os indivíduos mais produtivos.

Essa nova fase de reestruturação produtiva, demanda-se um novo tipo de educação do trabalhador que, em decorrência, exige também, uma nova pedagogia. Neste contexto, é possível perceber um movimento das políticas educacionais, no sentido da organização e gestão do trabalho pedagógico, visando à (con)formação dos sujeitos requeridos na atual conjuntura. Dessa forma, “[...] os métodos flexíveis de organização e gestão de trabalho, não só exigem novas competências, como também invadem a escola como os novos princípios do toyotismo” (KUENZER, 2005, p. 87).

Esses princípios reverberam nas práticas e processos que a escola passa a desenvolver, sendo denominados de neotecnicismo. A base conceitual do neotecnicismo, como discutido por Freitas (2011), materializa-se sob a forma de um processo de gestão, de ensino e de aprendizado centrado nos resultados, cuja ênfase está alicerçada em mecanismos e processos de padronização e controle (FREITAS, 2014). Dessa maneira,

[...] flexibilizam-se os processos como recomenda o toyotismo. Estamos, pois, diante de um neotecnicismo: o controle decisivo desloca-se dos processos para os resultados. É pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e a produtividade. [...] **Trata-se de avaliar os alunos, as escolas e os professores e, a partir dos resultados obtidos, condicionar a distribuição de verbas e a alocação de recursos conforme os critérios de eficiência e produtividade** (SAVIANI, 2013, p. 439, grifo nosso).

Se a partir da década de 70, intensificaram-se sobremaneira, as transformações produtivas, as mutações no mundo do trabalho, e em meio a este processo, as profundas reconfigurações do papel do Estado, neste contexto, a educação passa a ser considerada como panaceia para os problemas sociais e econômicos, configurando-se, na perspectiva dos organismos internacionais e de países imperialistas, como um forte componente estratégico para a economia em crise, como motor de desenvolvimento econômico e alívio à pobreza, e como meio para formar mão de obra com as especificações que o mercado requer. Processo este garantido a partir da instituição e materialização de uma série de políticas educacionais, que tem interferido radicalmente nas formas de organização e estrutura da educação escolar pública, bem como no papel que esta vem a desempenhar, de forma cada vez mais alinhada e convergente, ao desenvolvimento de competências requeridas no atual padrão de acumulação flexível e crise do capital. Questões que também se expressam nas novas formas de gestão de todo o processo formativo, imprimindo profundas mutações na subjetividade do trabalhador e nas suas formas e capacidade de mobilização na luta de classe contra classe.

Transcorridas três décadas das reformas do aparelho do Estado, cabe discutir alguns de seus construtos para o campo da gestão dos sistemas educativos reverberando também na gestão escolar, pois instaura-se a partir daí, um paradigma gerencial adotado pelo Estado adequando sua forma de funcionamento aos moldes do mercado, pautados em ideais de meritocracia, competitividade, eficiência e eficácia inaugurando uma nova lógica de funcionamento dos serviços públicos, o que se constitui numa nova cultura de gestão escolar, havendo maior preocupação com o produto em detrimento do processo, o que nos leva a compreender que

[...] o modelo gerencialista parece ser hegemônico nas políticas educacionais, com seus índices de eficiência e produtividade, provas de avaliação em todos os níveis, rankings de escolas, e tantos outros indicadores para orientar o financiamento das políticas de educação, ou melhor, das políticas gerenciais de educação (HYPÓLITO, 2008, p. 78).

Assim, a gestão dos sistemas e a escolar, passam a ser uma estratégia de sustentação da reforma, a fim de adequar todo o processo educativo às demandas do capital, em que o Estado se apropria de fundamentos gerencialistas que adentram os espaços educativos, como já enunciamos ao longo da tese.

Assim, o gerencialismo adentra o espaço educativo em que palavras, como controle, mensuração e eficiência, fazem-se presentes: Novas identidades, focadas em acentuada proficiência técnica, e um conjunto de suposições de que problemas arraigados à educação e toda esfera social podem ser solucionados aumentando a eficiência e mantendo as pessoas mais rigorosamente responsáveis por seus atos [...] (APPLE, 2005, p. 54).

Os processos de responsabilização dos sujeitos se configuram como uma estratégia desse paradigma, onde a descentralização, portanto, cumpre um papel primordial na consolidação desse modelo. Termos como autonomia da escola, descentralização, participação dos pais, da comunidade, todos devem ser responsáveis pela qualidade da escola, sem que, no entanto, isso represente um maior investimento ou gasto por parte do Estado. No modelo gerencial, as parcerias público-privado ganham espaço, uma vez que neste paradigma:

[...] a sociedade civil é representada pelo público não-estatal, pelo chamado terceiro setor (organizações não-governamentais [ONGs], instituições filantrópicas e comunitárias e outras associações similares). Estes organismos, criados com o objetivo de prover serviços sociais na área de saúde, educação, proteção contra o crime, transporte público, enfim, de alívio à pobreza, têm em comum o fato de serem não-lucrativos e fazerem parte da sociedade civil (PERONI, *et al.*, 2009, p. 768).

Num esforço teórico de análise das transformações ocorridas no aparelho estatal, há estudiosos que nominam e entendem a reestruturação das formas de funcionamento emergentes a partir de novas formas de gestão, caracterizando esse conjunto de mudanças em que o Estado passa a ser compreendido e nomeado como Estado-empresário (SANTOS, 1999), Estado Gerencial (NEWMAN; CLARCK, 2012; LIMA; GANDIN, 2011), Estado-Avaliador (AFONSO, 1999, 2001, 2009), OLIVEIRA, 2004, 2009). Contudo, em nosso entendimento,

defendemos que as mutações na forma de gerir o público, caracterizam-se como modelos ou diferentes formas de gestão ou administração pública. No modelo gerencial, em que prevalece a NGP, em contraposição à administração burocrática²⁹ (WEBER, 1991), tendo como cerne a descentralização, o recuo do Estado (em investimentos, e avanço nas formas de regulação), não caracterizam uma mudança na essência do Estado-burguês, ou nos termos dessa tese – do Estado Educador, nos moldes do capitalismo em crise e em reestruturação, e que, como já afirmamos, se configura como máximo para o capital e mínimo para o social, que para consecução deste fim, lança mão de práticas e processos condizentes com a lógica do mercado, ou seja, da inserção de mecanismos e ideais do privado no público, promovendo desse modo, um conjunto de condições materiais e subjetivas, a partir também de um conjunto de ideias, crenças, valores, condizentes com o modo de reprodução capitalista.

Dessa maneira, o gerencialismo estabeleceu-se como princípio que orientou ou regeu a reforma administrativa brasileira, e, em se tratando das políticas educacionais, o que percebemos é uma abordagem da gestão vinculada aos referenciais próprios da corrente neoliberal da educação, de base e fundamentos neotecnicista, economicista e utilitarista.

O enfoque ou perspectiva gerencial na administração pública, como denomina Shiroma (2018), tem como marco não só a política de cunho neoliberal e conservadora implementada por Margareth Thatcher, mas também verificada em outros países. O discurso semeado a partir de então nas décadas que se seguiram até os dias atuais, fomentados e influenciados por diversos organismos multilaterais, visavam a promover o consenso de que os problemas educacionais, principalmente verificados nos países subdesenvolvidos e em desenvolvimento, eram resultados da ineficácia da gestão. Nesse ínterim, deflagra-se todo um conjunto de programas e políticas em que gestores escolares e professores, figuravam no centro do debate e das agendas educacionais, como elementos centrais e responsáveis que promoveriam o desenvolvimento de escolas eficazes e eficientes, onde o gerencialismo expresso na Nova Gestão Pública, configurava-se e difundia-se como um “canto da sereia” numa lógica do se “fazer mais com menos” (CAMPOS, 2005). A Gestão nesse contexto,

[...] Significando inicialmente administrar, dirigir, conduzir, o termo gestão “remete atualmente a certo tipo de relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo. [...]

²⁹ Weber (1991) atribuiu ao desenvolvimento do capitalismo o surgimento das bases econômicas para a emergência da administração burocrática, ao possibilitar os recursos fiscais necessários ao seu funcionamento. Numa breve síntese de suas análises, podemos dizer que, para ele, o capitalismo fez emergir a administração burocrática moderna, apoiada na centralização das decisões, na hierarquia estruturada a partir da unidade de comando, configurando uma estrutura de poder piramidal, com normas rígidas de controle contínuo dos processos. Este modelo, por seu turno, possibilitou o aparecimento de uma burocracia estatal formada por técnicos altamente qualificados, selecionados e treinados para equacionar racionalmente as demandas e soluções colocadas ao Estado (AZEVEDO, 2002, p. 67).

é, definitivamente, um sistema de organização do poder. [...] As necessidades de gestão se impõem às opções políticas e sociais. Os homens procuram na gestão um sentido para a ação e até, por vezes, para sua vida e para seu futuro. A economia política se torna uma economia gestonária, na qual as considerações contábeis e financeiras importam mais que as considerações humanas e sociais. [...] Também é empregada como ideologia que legitima uma abordagem instrumental, utilitarista e contábil das relações entre o homem e a sociedade. Sob uma aparência pragmática e racional, a gestão subentende uma representação do mundo que justifica a guerra econômica. Em nome do desempenho, da qualidade, da eficácia, da competição e da mobilidade, construímos um mundo novo” (GAULEJAC, 2007, p. 31-40).

A introdução do gerencialismo na gestão da educação atrelada a mecanismos de mercados, colocando a educação como um serviço não exclusivo do Estado, veio a atender aos marcos e preceitos contidos nas orientações da OMC por meio do seu documento *Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços* (1995), do Conselho de Washington (1989) e do próprio PDRAE no contexto da reforma gerencial da década de 90 (SILVA; BORGES, 2016), ou seja, as escolas, como outras instituições de serviço público nas décadas que se seguiram, têm sido sujeitas à "contabilidade humana" (MORLEY; RASSOOL, 2000, p. 174), pois o eixo gravitacional do novo gerencialismo é a promoção de uma missão corporativa, com metas, procedimentos de monitoramento e medição de desempenho que, nos termos de Gaugelac (2007) pode ser compreendido como a

[...] arte de governar os homens e as coisas: de um lado, fazer a arrumação e dirigir; do outro, ordenar e arranjar. [...] uma tecnologia de poder, entre o capital e o trabalho, cuja finalidade é obter a adesão dos empregados às exigências da empresa e de seus acionistas. [...] (Deste modo as) tecnologias gestonárias induzem e [...] contribuem para normalizar os comportamentos, eliminando toda crítica. A gestão gerencialista é uma mistura não só de regras racionais, de prescrições precisas (alcance de metas/índices), de instrumentos de medida sofisticados, de técnicas de avaliação objetivas, mas também de regras irracionais, de prescrições irrealistas, de painéis de bordo inaplicáveis e de julgamentos arbitrários [...] o poder gerencialista mobiliza a psique sobre objetivos da produção. Ele põe em ação um conjunto de técnicas que captam os desejos e as angústias para pô-los a serviço da empresa. Ele transforma a energia libidinal (sentimentos, afetividade, emoções) em força de trabalho. Ele encerra os indivíduos em um sistema paradoxal que os leva a uma submissão livremente consentida. [...] A ideologia gerencialista preenche o vazio ético do capitalismo a partir do momento que este se dissociou da ética protestante, que fundava sua legitimidade. O poder gerencialista se desenvolve diante do duplo movimento de abstração e de desterritorialização do capital, da transformação do trabalho concreto em trabalho abstrato (p. 31, 41, 42).

Os dados provenientes da pesquisa realizada por Fonseca, Toschi e Oliveira (2004), apontam, contudo, que o projeto que veio a difundir os preceitos e ideários subjacentes a lógica gerencialista na educação que tomam o mercado como modelo de eficiência, tem como um de seus principais marcos o acordo técnico financeiro firmado entre o Grupo Banco Mundial e o MEC em 1998 para o desenvolvimento do Programa Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola). Além do gerenciamento do projeto por parte do BM, o MEC contrata consultores nas áreas de planejamento estratégico, pertencentes ao Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

O estudo verifica ainda que o referido programa guardava intensa correspondência e alinhamento ao Plano Plurianual proposto no âmbito do governo FHC – Avança Brasil, proposto para o período 1996-1999. As ações educacionais desenvolvidas no âmbito do Fundescola se deram na forma de projetos, cada um deles desenvolvidos por um professor gerente, onde o foco principal das práticas desenvolvidas pela gestão consistia na busca e consolidação da “[...] eficiência, compreendida com a contenção dos gastos da escola e a definição de objetivos orientados racionalmente para resultados ou produtos” (FONSECA; FERREIRA; SCAFF, 2020, p. 11).

O FUNDESCOLA, cujo objetivo maior consistia em melhorar o desempenho das escolas fundamentais da região Norte, Nordeste e Centro-Oeste, resultado de um acordo de financiamento entre BM e MEC, sendo considerado como a ação internacional no campo das políticas educacionais, mais significativa, tendo em vista que foi planejado por um período de 10 anos (1998-2010), culminou como uma de suas ações prioritárias, no desenvolvimento do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) lançado em 2007, ao qual introduziu

[...] um modelo de planejamento voltado para a eficiência na condução da escola. Adota-se a metodologia e os procedimentos do planejamento estratégico, inscritos em manual que apresenta o processo passo a passo, incluindo conceitos, princípios e instrumentos necessários ao gerenciamento do Plano. Na primeira etapa do processo – visão estratégica – a comunidade escolar (FONSECA, 2009, p. 91).

A partir dos acordos firmados, a qualidade da educação e eficiência (nos moldes do mercado), seria alcançada pela adequada combinação de insumos escolares (pacotes didáticos, equipamentos, reformas), pelo repasse de dinheiro direto à escola e por um modelo de gestão capaz de utilizar esses insumos eficientemente (FONSECA, 2009; FONSECA; FERREIRA; SCAFF, 2020).

As novas formas de gestão introduzidas a partir de então, baseiam-se em alguns princípios que uma vez transpostos para o campo das políticas educacionais, expressam-se e cristalizam-se em várias práticas, processos, programas e pautas defendidas para a escola pública como disposto abaixo, que sob a égide dos organismos multilaterais e o consentimento ativo das políticas de governo que se delineiam da década de 90 até os dias atuais (2021), no que tange à gestão, tem decidido o que e o quanto se vai descentralizar, bem como, “[...] o significado e os limites da autonomia de gestão, assim como são criados os caminhos e as possibilidades para a privatização e para o controle centralizado da qualidade do produto, dimensionada especialmente em termos de custo-benefício” (FREITAS, 1998, n. p.).

Questões essas que se expressam em princípios da NGP e que dão contornos e novos rumos às políticas educacionais como expresso a seguir.

Tabela 2: Princípios da NGP e suas expressões nas Políticas Educacionais

PRINCÍPIOS NPM	POLÍTICAS EDUCACIONAIS
Gestão profissional de serviços públicos	- Profissionalização e capacitação de diretores de escolas
Padrões e medidas de desempenho mais explícitos	- Definição de indicadores de qualidade e <i>benchmarks</i> de “sucesso” educacional. - Padrões curriculares comuns
Ênfase no controle de resultados	- Avaliação externa dos resultados e desempenho da escola
Desagregar o setor público em unidades de gestão menores	- Autonomia escolar, gestão baseada na escola
Maior competição no setor público	- Subvenções públicas para escolas privadas - Financiamento per capita - Publicação dos resultados obtidos pelas escolas em testes padronizados
Emular o estilo de gestão do setor privado	- Flexibilidade escolar na contratação e demissão - Estilos de gestão de liderança escolar
Maior disciplina / parcimônia no uso de recursos	- Financiar escolas com base em resultados - Remuneração de professores com base em critérios de mérito / produtividade

Fonte: Adaptado de Gunter e Fitzgerald (2013)

A reforma global pautada em princípios gerencialistas ao qual incorpora a lógica de mercado, vai sendo induzida por uma série crescente de micromudanças induzidas do centro para a periferia do sistema educacional, que possuem três elementos destacados: a descentralização da gestão do sistema educacional, a incorporação da gestão privada na gestão pública, a autonomia institucional como capacidade de administrar os problemas e captar recursos, combinada com a corresponsabilização dos indivíduos e mobilização da comunidade para o provimento e a qualidade da educação escolar.

O controle gerencial verticalizado nas escolas, o apostilamento e o planejamento “passo a passo” fazem com que seja desnecessária uma grande preparação profissional, bastando que professores improvisados treinados em seguir apostilas e obedecer sejam suficientes para os novos propósitos. Já não é necessário adequar o desenvolvimento da aprendizagem aos vários e diferenciados ritmos de aprendizagem dos estudantes – para tal, existem as classes de reforço onde outro profissional lida com os mais lentos; sistemas *on-line* apresentam programas de reforço para cada uma das dificuldades dos alunos; alguns simplesmente são colocados em trilhas de progressão que os levam a aguardar pela exclusão em algum ponto do sistema que não incomode as estatísticas (FREITAS, 2014).

Decorrente dessas novas formas de gestão, tido como o que há de mais “modernizante” para o setor público e para as escolas, o diretor da escola se transforma em um animador que controla metas previamente “comunicadas aos colaboradores” com processos bem definidos e

controlados “passo a passo”, de forma a “premiar, punir e corrigir desvios”. Esta é a escola com a qual o tecnicismo sonhou e que o neotecnicismo realizou, como pontua Freitas (2014).

Conforme Krawczyk e Vieira (2012), reconhecendo as especificidades apontadas e as complexidades inerentes à historicidade de cada país, é possível observar semelhanças nas alterações do modo de regulação na América Latina com a presença de uma matriz pós-burocrática de coordenação das políticas educacionais, nas quais o controle hierárquico é substituído pelo autocontrole, a obrigação de meios pela obrigação de resultados, a regulamentação pela avaliação. Este processo caracteriza-se e é marcado, de acordo com Newman e Clarke (2012), por uma transferência de um *ethos* de negócios do setor privado para o setor público, uma vez que se exige um desempenho marcado pela cultura da competitividade. Nesse sentido, os estudos realizados por Hypólito e Leite (2012), dão-nos um panorama dessas políticas e de suas consequências, ao constatarem que

As políticas gerencialistas têm obtido sucesso em construir um discurso político hegemônico, ampliando seu raio de ação para prefeituras e governos estaduais, prometendo soluções técnicas e científicas para a educação pública, com base nos preceitos neoliberais e gerenciais, articulados com a lógica do mercado, reforçando as políticas de parceria público-privado e impondo os modelos de avaliação em larga escala. Contudo, o realizado está muito distante dos efeitos esperados. Este modo de gestão tem aprofundado a desarticulação dos espaços coletivos, reduzido o poder decisório dos docentes quanto aos processos de ensino e às políticas curriculares, provocado um alto grau de precarização do trabalho docente, submetendo as escolas aos desígnios do quase-mercado e às regras rígidas de avaliação externa (HYPÓLITO; LEITE, 2012, p. 98).

No chão da escola onde as políticas educacionais materializam-se, essas concepções favorecem a generalização da lógica do individualismo, fazendo com que o processo educativo se transforme mesmo em “competição”, em que o êxito e o fracasso são decorrências das *competências* de cada um e nada têm a ver com a sociedade ou com as relações sociais. A ideia das competências completa-se com uma outra noção: a da *empregabilidade*. Esta pressupõe que a educação é o fator decisivo para a ascensão social do indivíduo, via inserção no mercado de trabalho, uma velha ideia já contida na *Teoria do Capital Humano* (MINTO, 2006) e, desse modo, a escola e os sujeitos educativos que a compõem vão tornando-se empreendedores de si mesmos.

A pretendida modernização da gestão que vem sendo engendrada após a década de 90, acompanhada de uma maior ofensiva do capital para a educação da classe trabalhadora, que em sua contrarreforma³⁰, tem se orientado, prescreve e condiciona

³⁰ Aqui adotamos a conceituação discutida por Granemann (2004, p. 30) quando esta define a reforma como contrarreforma, entendida como um conjunto de “alterações regressivas nos direitos do mundo do trabalho. As contrarreformas, em geral, alteram os marcos legais – rebaixados – já alcançados em determinado momento pela

[...] um padrão de gestão cuja qualidade resulte de um caráter "eficiente" forjado mediante racionalização administrativa, privatização, co-responsabilização da sociedade, abertura institucional para os "clientes", concentração do poder decisório (no que tange a questões essenciais) e controle centralizado dos resultados (FREITAS, 1998, n.p.).

Os estudos desenvolvidos por Arelaro (2007) demonstram e nos adverte acerca das consequências da implementação das novas formas de gestão e regulação da educação, cujos resultados à época eram previsíveis nas últimas décadas, temos assistido sua materialização, tendo em vista que neste contexto,

[...] cada vez mais, o Estado buscará “parceiros” para dividir sua responsabilidade educacional, tanto com relação ao atendimento da demanda e da oferta, em especial, por meio do estabelecimento de contratos com creches comunitárias, ou convênios para o atendimento em educação especial, ou mesmo para o funcionamento de classes de educação de jovens e adultos em associações filantrópicas ou comunitárias, quanto com relação à qualidade, com contratos e convênios com escolas e sistemas privados de ensino para “transferência” sumária de métodos e técnicas de ensino e de compra de materiais “unificados” e adequados para o “sucesso” nas provas ou exames nacionais – reservando-se ao Estado a função exclusiva de definir o “produto esperado” (educação para a cidadania?) e os mecanismos de aferição da qualidade do “produto efetivamente produzido” (aluno “civilizado” e cidadão?) (ARELARO, 2007, p. 917).

Agora, mais do que em qualquer outro momento histórico-social, os conteúdos programáticos, o *currículo*, devem ser direcionados às necessidades do mercado conforme materializado na nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC), ao qual volta-se e prioriza o conhecimento prático-utilitário, demonstrando seu caráter instrumentalista e utilitarista, em que os saberes que realmente importam são os que dão resultados, geram produtos, podem ser mensurados, estruturando-se em saberes, habilidades e competências e não no conhecimento, do qual as competências socioemocionais e o sujeito autogerido, que aprende a ser, a conviver, e que Delors *et al.* (1999) esqueceu de acrescentar – aprender a competir, numa sociedade e num modelo educacional, em que o saber que “dá resultados” para o mercado é o efetivamente importa saber que efetivamente importa. Depreende-se daí a importância do enfoque nas competências analíticas e nas habilidades no atual processo educativo burguês na conformação dos novos sujeitos requeridos no atual tempo histórico.

Na consecução e estabelecimento da NGP, novos delineamentos e preceitos defendidos pelas políticas educacionais, tomam como imperativo nessa nova racionalidade imposta, a “[...] persecução da administração por objetivos em escala organizacional, com fortes componentes de divisão do trabalho, de racionalidade instrumental e hierarquia estrutural, com vistas à

luta de classe em um dado país”. Isso é exatamente o que faz a reforma do Estado e do seu aparelho, desferindo golpes consecutivos, por meio de emendas e nova legislação infraconstitucional, à Constituição Federal de 1988.

qualidade total do setor educacional (PERONI *et al.*, 2009, p. 772), cujas configurações são descritas na tabela abaixo.

Tabela 3: Possíveis configurações do NGP na educação

POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO NGP	POSSÍVEIS CONFIGURAÇÕES
Profissionalização / capacitação de diretores de escolas	- Estilo de gestão hierárquica vs liderança compartilhada
Definição de padrões curriculares comuns e indicadores de qualidade e <i>benchmarks</i> de "sucesso" educacional	- Diferentes níveis de padronização e prescrição de conteúdos e metodologias de ensino - Presença ou ausência de equidade como condição de qualidade / sucesso educacional
Avaliação externa dos resultados e desempenho da escola	- Avaliação somativa vs formativa - Presença de incentivos materiais, formativos ou simbólicos associados aos resultados da avaliação - Publicação ou não publicação dos resultados obtidos pelas escolas em provas padronizadas
Autonomia escolar; <i>gestão baseada na escola</i>	- Foco da autonomia na gestão de recursos, organização escolar e / ou questões pedagógicas - <i>Locus</i> de autonomia: o diretor vs a comunidade escolar
Subsídios públicos para escolas privadas; financiamento per capita ou competitivo	- O tipo de competição entre escolas (decorrente do financiamento per capita) estará condicionado aos níveis de regulamentação e controle da educação gratuita, acesso às escolas e escolha da escola
Financiamento de escolas e / ou professores com base em critérios de mérito / produtividade	- Avaliações de professores a nível individual ou escolar - Avaliação de professores com base no domínio do currículo, nos resultados dos seus alunos ou nos processos de ensino

Fonte: Verger e Normand (2015)

Desse modo, na contrarreforma gerencial, o Estado segue atuando como provedor, contudo, de um modo cada vez mais reduzido. Assim, fica patente as contradições deste processo, pois se de um lado promove-se um discurso de descentralização, autonomia e gestão democrática, ao mesmo tempo aumenta seu poder regulatório, maximização do controle, responsabilização individual e coletiva dos atores escolares, efetuados pela padronização curricular, testagem censitária, pela estandardização dos resultados, estabelecimentos de sanções ou premiações por mérito medidos exclusivamente em testes padronizados e com foco primordial no desenvolvimento de competências e habilidades requeridas na atual sociedade do conhecimento, visando a adequar o processo educativo à reprodução e ampliação do capital, como nos aponta Dourado (2001, p. 49-50):

Nesse cenário, o processo de reforma do Estado no Brasil assentado em premissas de modernização, racionalização e privatização, tendo o mercado como portador da racionalidade sociopolítica conservadora, configura-se pela minimização do papel do Estado no tocante às políticas públicas. Tal retomada conservadora agudiza, ainda mais, o quadro em que se encontram as políticas públicas à medida que o Estado patrimonial, ratifica novos mecanismos e formas de gestão subordinando-os, predominantemente, à expansão do capital.

Há de se considerar que essas atuais formas de gestão da força de trabalho, que consequentemente interferem no funcionamento escolar, na organização do trabalho pedagógico, geram configurações de novas subjetividades a partir da racionalidade neoliberal, do empresariamento da educação e da lógica de mercado que se instaura, principalmente quando novos atores entram em cena no espaço escolar, na forma de consultorias, auditorias, além da lógica da meritocracia que abordaremos mais adiante, do ranqueamento, pagamento de bônus por produtividade, questões essas compatíveis e requeridas no âmbito de reprodução ampliada do capital e de formação dos sujeitos requeridos diante desse contexto.

Por isso, pode-se elencar como algumas das características principais da gestão gerencialista, além do “primado dos objetivos financeiros, a produção da adesão (e) a mobilização psíquica” (GAULEJAC, 2007, p. 112). De modo que

[...] o poder gerencialista não funciona como uma maquinaria que submete indivíduos a uma vigilância constante, mas como um sistema de solicitação que suscita um comportamento reativo, flexível, adaptável, capaz de pôr em prática o projeto da empresa. [...] A gestão gerencialista prefere a adesão voluntária à sanção disciplinar, à mobilização, à obrigatoriedade, à incitação à imposição, a gratificação à punição, a responsabilidade à vigilância. [...] Não se procura mais indivíduos dóceis, mas batalhadores, que têm gosto pelo desempenho e pelo sucesso, que estão prontos para se devotar de corpo e alma. Duas outras qualidades também são exigidas: o gosto pela complexidade e a capacidade de viver em um mundo paradoxal (GAULEJAC, 2007, p. 118, 119, 120).

Um princípio, considerado como um avanço nas conquistas em prol de uma educação democrática, no âmbito da educação escolar pública, refere-se, no sistema oficial de ensino, à gestão democrática baseada na autonomia, defendida até pelos organismos multilaterais. Para Libâneo (2007),

[...] constitui-se, como parte das estratégias neoliberais de deslocamento de responsabilidades do Estado em relação aos serviços de ensino para os agentes diretos (família e professores); ela se caracteriza pela adoção na escola de modelos empresariais de gerenciamento, regulação dos processos de tomada decisão por meio dos conselhos ou colegiados escolares e da participação de pais e professores, e pela utilização de mecanismos de avaliação da produtividade da escola (LIBÂNEO, 2007, p. 22-23).

A autonomia, sem dúvida, é uma conquista a ser preservada, mas há que se considerar que ela não depende só da vida interna da escola, porém de condições externas como salários, condições de trabalho, assistência especializada ao trabalho dos professores, investimentos na capacidade de gestão do sistema como a requalificação do pessoal técnico e administrativo, dos diretores, coordenadores pedagógicos, professores, e de práticas de avaliação externa e interna negociadas e transparentes. É preciso, portanto, denunciar um discurso que em nome da descentralização, abandona as escolas à sua própria sorte, com o Estado eximindo-se de suas responsabilidades, e mantendo uma autonomia regulada (LIBÂNEO, 2007), onde os atores

escolares, internalizam esse princípio, sem compreender muitas vezes a construção falaciosa desse discurso.

De acordo com Freitas (1998), um dos princípios que tem norteado a ação gestora do Estado é o da “mobilização”, que assim direciona a atividade gestora do Estado, no contexto da hegemonia neoliberal, com vistas a fomentar o envolvimento e participação ativa, tanto dos professores, como dos alunos, pais, comunidade, e principalmente das organizações sociais e dos diversos setores produtivos da sociedade, com ênfase àqueles voltados ao mercado educacional, na implementação das políticas educacionais. Esta mobilização, associada aos diversos mecanismos de empresariamento da educação, corrobora o processo de privatização da escola pública, na medida em que abre espaço para captação e aproveitamento do potencial de atores sociais não estatais, intensificando a inserção da lógica do privado na escola pública. A busca da responsabilização dos atores escolares e o fomento de formas de gestão calcadas no ideário neoliberal promovem um esvaziamento do processo educativo que passa a ocorrer segundo a visão liberal de cidadania, contribuindo com a internalização de valores, atitudes e visão de mundo alinhados à reprodução do capital.

No escopo dessas discussões, cabe destacar que alguns estudiosos, frente à reformulação do papel do Estado, aos novos paradigmas carreados no bojo da NGP com implicações na gestão dos sistemas educacionais e escolar, nomeiam esse novo papel estatal frente à condução da educação escolar pública e suas políticas, de Estado Avaliador (AFONSO, 2009) ou Estado Gerencial (OLIVEIRA, 2014), tendo em vista o forte caráter regulador que assume, em que passa a adotar “[...] um ethos competitivo, neodarvinista, passando a admitir a lógica de mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos (AFONSO, 2009, p. 49).

Em nossa acepção, entendemos que o Estado em sua essência, constitui-se como um Estado burguês, cujos interesses e pautas têm se voltado a promover os mecanismos e meios necessários à reprodução do capital, cuja submissão aos ditames dos organismos internacionais e das nações imperialistas, bem como de todo um processo em curso ao longo da história do capitalismo, de subsunção e aprisionamento de corpos, almas e mentes, são voltados à reprodução ampliada do capital. E no bojo deste processo, a responsabilização, a testagem e os pressupostos ideológicos presentes no mito da meritocracia, são categorias e elementos centrais que permeiam a política que ora discutimos, como veremos a seguir.

2.3. O ACCOUNTABILITY NA EDUCAÇÃO E O MOTE DA RESPONSABILIZAÇÃO POR RESULTADOS

Embora de forma não exclusiva no campo educacional, é verificada nas últimas décadas, tanto a ascensão, quanto a consolidação na agenda política de vários países, diferentes dispositivos, modelos e regimes de *accountability* (AFONSO, 2009), fenômeno intrínseco à lógica liberal burguesa, contido no conjunto da reforma gerencial, cujas premissas assentam-se nos ideais neoliberais de terceira via adotados, cujos preceitos expressam-se nas políticas e na gestão educacional, privilegiando seu raio de ação preponderantemente aos atores escolares, em detrimento dos gestores políticos dos sistemas educacionais.

Na década de 1960, de acordo com os estudos de Vianna (2005), vivenciou-se um *boom* da avaliação no contexto norte-americano, contando com investimentos de centenas de milhões de dólares que financiaram milhares de projetos no setor educacional, a maioria de cunho compensatório, em que, embora alguns projetos apresentarem-se como relevantes com ampla repercussão, sua grande maioria recebeu críticas severas, tendo em vista as limitações dos resultados apresentados.

Aos poucos começava a se impor, nesse contexto, o conceito de *accountability*, termo de difícil tradução para o português. Todavia, encontra-se relacionado com o termo “[...] *to be accountable for* – ser responsável por –, daí a tradução que usualmente empregamos – responsabilidade educacional. Por outro lado, é preciso lembrar, também, que *account* tem um sentido contábil, financeiro” (ZANARDINI, 2008, p. 77).

Um modelo de *accountability* baseia-se e é dependente para sua consecução, de três pilares estruturantes que são a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização (AFONSO, 2009; FREITAS, 2012). Ressalta-se que, para Freitas (2012), o viés meritocrático (que discutiremos em nosso próximo tópico da seção), perpassa esse conceito na forma como vem sendo apropriada nas atuais políticas educacionais, entendendo que a meritocracia é uma categoria ou recurso ideológico circunscrita já no DNA das atuais políticas e que perpassa o conceito de responsabilização.

Retomando a contrarreforma empreendida na década de 90, mais precisamente no que diz respeito aos seus princípios básicos adotados para o setor público, o *accountability* figura entre um de seus elementos, sendo os demais: desburocratização, transparência, ética, profissionalismo, competitividade e enfoque no cidadão cliente (BRESSER PEREIRA, 1996; MARE, 1995).

As experiências norte-americanas acumuladas acerca das reformas no setor educacional e da adoção de mecanismos de responsabilização, nos dão conta dos graves problemas gerados no setor educacional (RAVITCH, 2011; DEE, 2022; FREITAS, 2012), baseados na ótica da Teoria do Capital humano e concebendo a educação como motor de desenvolvimento que deveria ser impulsionada pelo Estado. Desse modo, os políticos dos estados norte-americanos começaram a impor uma série de decretos, com novos padrões e regulamentos para o setor educacional, o que ficou conhecido como primeira onda da reforma educacional, caracterizada pelo caráter fortemente vertical e centralizado, os quais em seu conjunto, influenciavam escolas e professores por meio de recompensas salariais e certificações (DEE, 2012).

Essa primeira reforma já continha mecanismos de responsabilização que se baseavam em testes para se efetivar o controle dos resultados, de forma que, em 1975, os estados americanos, quase em sua totalidade já haviam criado programas (*Minimun Competence Test – MCT*), voltados a mensurar as habilidades básicas dos alunos, instaurando a cultura da valorização da competição e do desempenho (DEE, 2012).

Uma série de documentos e relatórios publicados no início da década de 80, fruto das preocupações com a competitividade no mercado global pós- crise e associados com o movimento de reestruturação da economia, tendo em vista a crise fiscal e o cenário de recessão econômica, passaram a denunciar a educação como responsável por não atender aos interesses da nação (RAVITCH, 2011), com destaque para o relatório intitulado “*A Nation at Risk*” e que, de fato, revelava o quadro caótico da educação americana, e demonstrava a necessidade de padrões mais elevados para os alunos que concluíam o ensino médio, considerando o quadro econômico e o viés economicista e utilitarista voltados à educação que os estados norte-americanos preconizavam no cenário de crise.

A partir desse relatório, de acordo com Ravitch (2011), a responsabilização e o uso do *accountability* passaram a ser compreendidos como único caminho a ser trilhado para se promover e melhorar o desempenho dos professores e das escolas, o que foi incorporado pelos decisores das políticas públicas, e fortemente influenciado a partir do interesse e envolvimento do empresariado nas questões educacionais (FREITAS, 2012; AFONSO, 2009).

Todo movimento de reformas empreendidas no Governo Reagan (1981-1988) alterou, de forma radical, tanto os objetivos quanto os meios a serem perseguidos pela educação norte-americana, consolidando-se, a partir de então, um processo de mercantilização da educação e de promoção de uma cultura do desempenho. Em termos práticos esse conjunto de medidas presentes nas reformas educacionais, neste período, consistiu na substituição

[...] da *regulação* para a *desregulação*; da escola pública para as *escolhas educacionais* e para a *competição entre as escolas*; das preocupações sociais para as preocupações com a economia e a *produtividade*; da igualdade de oportunidades para a *excelência*; das necessidades educativas para as *capacidades individuais* e para a *seletividade* (AFONSO, 2009, p. 67, destaques do autor).

Dando continuidade a esse processo, sem rupturas³¹, é criada, em 1994, durante a gestão de Bill Clinton, com aprovação do congresso, uma primeira lei de responsabilização americana, que teve como base a experiências conhecida como “milagre do Texas³²” na época do governo George Bush. A legislação exigia que as escolas mostrassem o progresso dos estudantes ano a ano, por meio de avaliações na persecução dos níveis de proficiência adotados pelo estado. No entanto, a lei mostrou-se vaga, e seu progresso e aplicação se deu de forma desigual nos estados.

Em 2002, já no governo de George W. Bush (2001-2009), é aprovada a lei *No Child Left Behind*³³ (NCLB), cujo conjunto de medidas contidas na reforma empreendida pelo presidente na época, “prometia uma nova era de altos padrões, testagens e responsabilização na qual nenhuma criança seria reprovada” (RAVITCH, 2011, p. 113). Ainda para Ravitch, tanto os formuladores, quando os defensores desse plano acreditavam que a melhoria da qualidade do sistema educacional americano ocorreria mediante à responsabilização atrelada à testagem, à publicitação dos resultados com estabelecimentos de *rankings*, fatores que, em conjunto, levariam à competição e consequentemente à melhoria no desempenho. Nesse contexto, o ano de 2014 foi o estabelecido como referência, para que todas as crianças das escolas americanas se tornassem proficientes em português e matemática.

Diversos programas integravam o conjunto da lei NCLB, cujo documento de 1100 páginas, cujo foco central de suas ações, pautavam-se na responsabilização local, em que todos os estados deveriam desenvolver e adotar seus próprios testes, os quais deveriam estabelecer três níveis de proficiência (básico, proficiente e avançado), definindo no âmbito de suas competências por si mesmos o que seria esse estudante proficiente. As avaliações deveriam ocorrer em todas as escolas que recebessem fundos federais, com realização de testes nas áreas de matemática e leitura, cujos resultados seriam agrupados a partir do componente de raça, extrato socioeconômico, etnia, domínio da língua inglesa e dificuldades de aprendizagem, e dessa forma, a lógica perversa dentro dessa política era “measure, depois puna ou recompense (RAVITCH, 2011, p. 113).

³¹ Tanto na administração do republicano Bush quanto do democrata Clinton “foram defendidas reformas de mercado para o setor público, incluindo desregulamentação e privatização” (RAVITCH, 2011, p. 23-24).

³² Conhecido por altos desempenhos que mais tarde ficou sabendo-se de fraudes nas avaliações e maqueamento de resultados.

³³ Em português podemos traduzir como “Nenhuma criança será deixada para trás”.

Os resultados dessa política foram catastróficos no contexto norte-americano a partir dos sistemas de testagem e responsabilização implantados, o que levou o governo Obama a conceder uma espécie de perdão aos estados para não os penalizar pelo não cumprimento da meta (FREITAS, 2012), tendo em vista o fracasso em termos de resultados efetivos, cujos impactos profundos desse modelo de política de responsabilização adotado são descritos por alguns estudiosos, e entre eles destacamos:

O crescimento medido pelo National Assessment of Education Progress (Naep - Avaliação Nacional do Progresso Educacional) estacionou, as diferenças de desempenho continuam iguais e as predições de “fracasso” escolar generalizado estão se confirmando. Destacam, também, o estreitamento curricular; O currículo estreitou-se, a preparação para os testes substituiu a escolaridade mais ampla, a trapaça desenfreou-se, a ajuda para as escolas necessitadas é mais do que insuficiente, e a NCLB contribuiu para o crescimento de uma perniciosa via direta da escola para prisão. O foco estreito na responsabilização punitiva e nos testes levou os decisores públicos a ignorarem as consequências educativas reais da pobreza infantil, a qual cresceu de modo expressivo esses últimos anos (GUISBOND; NEILL; SCHAEFFER, 2012, p. 408).

Conforme é discutido por Ravitch (2011), o exemplo das políticas educacionais norte-americanas de testagem e responsabilização aponta para uma década perdida da educação. No entanto, esse modelo tem influenciado consideravelmente os rumos e estratégias nas reformas educacionais empreendidas em outros países. Desse modo, um alerta nos é dado: “o fracasso da educação baseada nos parâmetros do mercado é uma lição que devemos aprender” (RAVITCH, 2011, p. 14).

Observa-se, contudo, que a lei americana, ao responsabilizar os gestores pela qualidade da educação a partir de metas medidas em testes, abriu as portas aos processos de privatização da educação americana, além de ir bater no andar de baixo – os professores e alunos. Os gestores transferiram a responsabilização para a ponta. O sistema está congestionado de múltiplas avaliações (até na educação infantil) e os professores são permanentemente expostos, juntamente com as escolas, à execração pública em ranqueamentos sucessivos. Até mesmo seus salários, contrariando a elite séria de estatísticos americanos, estão sendo calculados com base no desempenho dos alunos, em testes padronizados para definir bônus, erodindo salários adequados. A conta está sendo paga pelos professores e pelos alunos. Essa situação levou à destruição do sistema público de educação norte-americano (RAVITCH, 2011).

No Brasil, as políticas educacionais pós década de 90 e seu conjunto de contrarreformas dos sistemas escolares, apesar de orientar-se pelo discurso da autonomia escolar e da descentralização, ao mesmo tempo, as escolas passam a responder aos imperativos das políticas de responsabilização, que têm associado desempenho dos alunos em testes à premiações. Desse modo, “responsabilizados pelo alcance dos melhores índices de desempenho escolar, os

diretores (e docentes) atuam num campo de tensões entre a autonomia e o controle (OLIVEIRA; VIEIRA; AUGUSTO, 2014, p. 529).

O paradoxo dessa questão, é que os ideais de autonomia tão propagados e percebidos como ganho ou conquista da classe dos trabalhadores em educação, ao mesmo tempo aumentam consideravelmente o controle sobre eles, de modo que:

Esse modelo de autonomia está centrado em maior responsabilização dos envolvidos que têm de responder pelo que fazem, como fazem e para que fazem. Sendo assim, aumenta a responsabilidade dos trabalhadores docentes sobre o êxito dos alunos, ampliando os raios de ação e competência desses profissionais. O desempenho dos alunos passa a ser algo exaustivamente mensurado, avaliado sistematicamente por instrumentos que não são elaborados no contexto escolar. Da mesma maneira, são muitas as demandas que chegam a esses trabalhadores como provas e exigências de sua competência em conseguir responder às prescrições de ordem orçamentária, jurídica, pedagógica e política (OLIVEIRA; VIEIRA; AUGUSTO, 2014, p. 535).

A descentralização associada a uma maior autonomia da escola e participação tem se configurado numa maior desresponsabilização do poder estatal, em que o governo “[...] consubstancia a mudança do teor da participação pela corresponsabilização” Krawczyk (2005, p. 801). Assim, quando os resultados esperados não são atingidos, “o fracasso é interpretado como fracasso pessoal dos atores da escola, tirando do Estado qualquer tipo de responsabilidade pela gestão dos problemas educacionais (KRAWCZYK, 2005, p. 810).

Não são poucas as recomendações de Organismos Multilaterais nas últimas décadas a partir de exigências em tom prescritivo no que se refere à eficácia escolar na adoção de medidas de responsabilização, tanto de docentes quanto de diretores escolares no que se refere ao cumprimento de metas – essas como já falamos associados exclusivamente a fluxo escolares e padrões de desempenho medidos em testes em larga escala, pois segundo Dale (2008), os ideários de competitividade e produtividade têm sido o cerne ideológico presentes nas tendências e modelos internacionais na defesa do *accountability* que obrigam os sistemas educativos a empreenderem esforços e um conjunto de ações visando, tão somente, à melhoria de padrões de desempenhos mensuráveis. Nesse contexto, “redefine-se, portanto, o papel tanto do Estado como das Escolas. É pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e produtividade. Nesse sentido, a avaliação converte-se no papel proeminente exercido pelo Estado (GOMES; MACIEL, 2012, p. 164).

Diversos organismos internacionais têm mantido, nas últimas décadas, e têm disseminado sob a forma de recomendação/prescrição, o uso do termo *accountability*, articulados a novos paradigmas de gestão, aferição de rendimento em testes padronizados e responsabilização de professores e diretores, merecendo destaque, como podemos verificar no

documento intitulado “Financiamento y gestión de la educación en la América Latina y el Caribe”, produzido através da parceria UNESCO – CEPAL

Uma maior autonomia escolar reconhece a **importância da responsabilização e prestação de contas (accountability)** cujo objetivo é fornecer informações que permitam a comunidade, autoridades e sociedade em geral saber se o estabelecimento está cumprindo as metas e funções acordadas. **O sistema de prestação de contas está associada à melhoria no desempenho do aluno**, não apenas porque capacita atores fora da escola - de pais a instâncias centrais de planejamento e avaliação - exigir uma oferta relevante e de qualidade, mas porque também introduz rotinas de comprometimento e monitoramento na escola, que eles impõem um maior senso de responsabilidade pelo desempenho e pelos resultados. **Um compromisso com a responsabilidade requer incentivos**. Em geral, os salários ou promoções dos professores não estão condicionados ao seu desempenho em sala de aula, justamente porque esse desempenho não é avaliado nem monitorado. **É importante vincular a responsabilidade aos sistemas meritocráticos de prêmios e sanções a professores e diretores das escolas** (CEPAL/UNESCO, 2004, p. 71, tradução nossa, negrito nosso).

Desse modo, os países foram, a partir de um consentimento ativo, aderindo às recomendações/prescrições para o setor educacional no conjunto de contrarreformas, implantando não somente sistemas de testagem em larga escala, com o intuito de controlar os meios, formas e fins da educação escolar pública, mas também atuando no estabelecimento de metas e mecanismos de responsabilização de diretores e professores, estes últimos sendo considerados tanto como protagonistas, como obstáculos da reforma, nos termos de Evangelista e Shiroma (2007), e portanto, considerado os responsáveis pelo “sucesso escolar” nos moldes defendidos pelos organismos multilaterais.

Em outro documento da CEPAL, intitulado “Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade”, a avaliação implementada via políticas educacionais na década de 1990 é reafirmada, não apenas do ponto de vista da responsabilização de resultados, mas também a partir de sua contribuição para a continuidade do processo de implementação de mudanças, e definição das ações compensatórias que devem ser desencadeadas pelo Estado, através das quais podemos compreender que

[...] a reforma dos anos de 1990, e seu prosseguimento no novo século, atingiu todas as esferas da docência: currículo, livro didático, formação inicial e contínua, carreira, certificação, lócus de formação, uso das tecnologias da informação e comunicação, avaliação e gestão (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 537).

Tendo em vista a influência que o Grupo Banco Mundial³⁴ (GBM) manteve nas últimas décadas no direcionamento das políticas educacionais brasileiras, alguns de seus documentos, prescrevem e disseminam ideais político ideológicos e que, assim, delinearam a conformação

³⁴ O Grupo do Banco Mundial é composto de cinco organizações: 1) o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD), 2) a Associação Internacional de Desenvolvimento (AID), 3) a Corporação Financeira Internacional (CFI), 4) a Agência Multilateral de Garantias de Investimentos (AMGI) e 5) o Centro Internacional de Divergências nos Investimentos (CICDI).

atual da política de gestão, responsabilização e testagem, nos termos desta tese, a exemplo do documento *Making schools work new evidence on accountability reforms*³⁵, em seu capítulo 4 intitulado “Tornando os professores responsáveis”, advogam que

A grande maioria dos sistemas de ensino são caracterizados por esquemas de salários fixos, estabilidade no emprego vitalício e hierarquias de trabalho planas, que criam ambientes de trabalho rígidos onde esforço extra, inovação e bons resultados não são recompensados. Nem é possível sancionar o mau desempenho; a porcentagem de professores efetivos já demitidos por baixo desempenho é excessivamente pequeno. [...] Pagamento de bônus é um formato atraente porque não aumenta a folha de salário base e mantém a cenoura anual de um incentivo. [...] tornar as escolas e professores mais responsáveis pelos resultados, especialmente pelos resultados da aprendizagem, tornou-se um desafio central para os formuladores de políticas educacionais em ambos os países desenvolvidos e em desenvolvimento. (WORLD BANK, 2011, p. 141-159, tradução nossa).

Ao tomar os professores e a gestão escolar como os protagonistas tanto das reformas propostas que induzem modelos de mercados alinhados à lógica capitalista que mercantiliza assim o processo educativo, há de se considerar também que esses modelos recomendados e prescritos pelo GBM levam a um processo que reforça a precarização e desvalorização do trabalho docente, uma vez que não se investe em melhores condições de trabalho, e, ao invés disso, o Estado repassa suas responsabilidades para a escola, mais precisamente sobre os professores, reforçando a lógica individualista e competitiva na busca desenfreada pelo cumprimento de metas, demonstrando, assim, a eficiência e a eficácia, requeridas por essa racionalidade própria dos processos de gerencialismo e de conformação do processo educativo a lógica intrínseca de reprodução do capital. Neste projeto em curso,

[...] a intervenção na educação com objetivo claro de servir aos propósitos empresariais e industriais tem duas dimensões principais: a) trata-se de fazer com que as escolas preparem melhor seus alunos para a competitividade do mercado; b) atrelar a educação institucionalizada, incluindo a formação de professores e preparação de currículos com vistas à transmissão das ideias que proclamam as excelências do livre mercado da livre iniciativa. No âmbito das políticas públicas e proposições para educação, o projeto neoliberal se assemelha muito aos seus objetivos econômicos e ideológicos, quais sejam: apresenta a escola independente das questões de classe, preconizando a ampliação do mercado livre, a redução da responsabilidade governamental para as questões sociais, o rebaixamento das expectativas das pessoas em termos de segurança econômica e o reforço do darwinismo econômico, ou seja, a seleção dos “mais capacitados”. Dito de outra forma, a escola deve se organizar para garantir e potencializar o desenvolvimento das “competências” dos alunos e o trabalho docente deve ocorrer de maneira a adaptar os educandos à realidade econômica competitiva do mercado (GOMES; MACIEL, 2012, p 161).

As mudanças, advindas desse processo no trabalho dos diretores e professores, são bem explorados na pesquisa intitulada “Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil” realizada pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), cujos resultados a seguir apontam como tais

³⁵ Fazendo as escolas funcionarem: novas evidências sobre reformas baseadas em *accountability*.

mudanças e todo o processo de contrarreforma caracterizam-se como “[...] providências concretas para o exercício do controle político-ideológico sobre o magistério” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 537), e que afetam, sobremaneira, o cotidiano de trabalho docente na percepção dos professores, no Brasil:

- 70,5% declaram que o financiamento da educação não garante condições adequadas de trabalho.
- 67% afirmam que existe um acréscimo de novas funções e responsabilidades.
- 61% respondem que está havendo maiores exigências de trabalho para garantir o desempenho dos alunos nos testes de larga escala.
- 43% afirmam que têm o hábito de levar trabalho para fazer em casa.
- 67% indicam que existe aumento de trabalho na jornada.
- 72% declaram que o perfil dos alunos mudou.
- 56% consideram que sofrem uma supervisão ou um controle crescente sobre o seu trabalho.
- 82% se consideram responsáveis pela classificação de sua unidade escolar nas avaliações do sistema escolar, realizadas pelo governo (OLIVEIRA; VIEIRA; AUGUSTO, 2014, p. 541).

Outro documento produzido pelo GBM trata-se do documento lançado em abril de 2011, *“Estratégia 2020 – Aprendizagem para Todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento”*, ao qual retoma um conjunto de princípios e orientações, pautados na busca de uma “educação de qualidade” para todos, estabelecendo estratégias para o campo educacional, visando, segundo o documento, oferecer um conjunto de estratégias que articuladas entre si, promoveriam a partir da educação, tanto o desenvolvimento e competitividade econômica, o que resultaria no alívio e diminuição da pobreza.

Os ideais postulados no documento pautam-se no gerencialismo, na teoria do capital humano, numa concepção de sistema educacional que aglutina, via terceira via neoliberal, diversos setores da sociedade, bem como a defesa da responsabilização docente com base em resultados mensurados em sistemas de testagem e o estreitamento das relações público-privado na educação. Portanto, nas concepções expressas no documento, o

“[...] sistema educacional” inclui a gama completa de oportunidades de aprendizagem que existem num país, quer sejam fornecidas ou financiadas pelo sector público quer privado (incluindo organizações religiosas, organizações sem fins lucrativos ou com fins de lucro). Inclui programas formais ou não formais, para além de toda a gama de beneficiários e interessados nestes programas: professores, formadores, administradores, funcionários, estudantes e as suas famílias e empregadores. Inclui também as regras, políticas e mecanismos de responsabilização que aglutinam um sistema de educação, bem como os recursos e mecanismos de financiamento que o sustentam. Este conceito mais inclusivo do sistema educacional permite ao Grupo do Banco e aos países parceiros aproveitar as oportunidades e eliminar as barreiras que se situam fora dos limites do sistema tal como ele é tradicionalmente definido (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 05).

Observa-se então, a defesa de uma maior articulação com os demais setores da sociedade na condução e execução da educação escolar pública, a partir da ampliação do conceito de sistema educacional, o qual desresponsabiliza o Estado quanto ao financiamento, e

aumenta sua capacidade regulatória a partir de mecanismos de responsabilização que, segundo Robertson (2012) a redefinição do sistema educacional torna-se a porta de entrada do setor privado de maneira sistemática, uma vez que estão inclusos desde governos nacionais e locais, provedores privados de educação até organizações com fins lucrativos. A autora também chama a atenção para o papel da IFC (*International Finance Corporation/Corporação Financeira Internacional*) na Estratégia 2020.

A instituição, desse modo, tem como finalidade, constituir-se como um órgão de fortalecimento e apoio ao estabelecimento de parcerias público privadas, através dos quais a educação é vista e concebida como um grande mercado a ser explorado.

Especificamente sobre os processos de *accountability* em educação, o documento deixa claro a necessidade de um maior monitoramento da força de trabalho docente, defendendo os mecanismos de bonificação docente atrelados a um forte sistema de testagem como instrumento de medição de aprendizagem de habilidade e competência, portanto com foco nos resultados.

A abordagem da nova estratégia ao sistema educacional centra-se em maior responsabilização e resultados como complemento de proporcionar recursos. Reforçar os sistemas educacionais significa alinhar a sua governação à gestão de escolas e professores, regras de financiamento e mecanismos de incentivo, com o objectivo da aprendizagem para todos. Isto implica uma reforma das relações de responsabilização entre os vários actores e participantes do sistema educacional, para que esse relacionamento seja claro, coerente com as funções, medido, monitorizado e apoiado. Significa também estabelecer um ciclo claro de retorno entre o financiamento (incluindo a ajuda internacional) e os resultados. E porque as falhas de governação e responsabilização têm geralmente os seus efeitos mais nefastos nas escolas que servem os grupos mais desfavorecidos, este sistema de gestão promove equidade educacional para além da eficiência (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 05-06).

Os contornos neotecnicistas defendidos a partir da preconização de responsabilização por resultados, foco na gestão das escolas e dos professores, tem sido o cerne da contrarreforma encadeada no Brasil pós década de 90 e que, mesmo considerando os ganhos sociais dos governos Lula e Dilma, há na verdade a consolidação e expansão dessas formas de controle do processo educativo, verificados na expansão considerável dos sistemas de testagem em larga escala na maioria das unidades da federação, na consolidação do modelo de gestão por resultados, e no estabelecimento de mecanismos maiores de responsabilização dos trabalhadores em educação, constituindo-se, como afirma Evangelista e Shiroma (2011) na instituição de novos modos de governar a educação, de forma que a lógica gerencial, apoiada em mecanismos de *accountability*, juntamente com práticas de premiação de quem apresentou o maior desempenho com o mínimo de recursos, acarretam prejuízos irreversíveis à educação escolar pública e seu processo de formação humana.

O BID, cujas ações e projetos para o setor educacional na rede estadual de ensino do Amazonas, já defendia e promovia a desqualificação das instituições educacionais no Brasil,

enfatizando sua incapacidade técnica e gerencial de executar as mudanças e reformas necessárias para a melhoria da “qualidade educacional” sugerindo, desse modo, que o Estado, necessitava aumentar tanto a eficiência, quanto à eficácia, no que se refere aos gastos públicos para o setor educacional, defendendo ainda a gestão por resultados e o estabelecimento de parcerias público-privadas, transpondo, portanto, o modelo de gestão do setor privado para a gestão das escolas (BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO, 2005).

As parcerias público-privadas preconizadas e estabelecidas pelos sistemas de ensino, tem dado sustentação ao que Robertson (2012) denomina de consultocracia. Desse modo, é preciso indagar se

[...] toda essa parafernália de inspeção, medição e comparação de indicadores internacionais leva a que resultados, além de sangrar recursos públicos? No que tange às implicações políticas, vemos que a noção de responsabilização (*accountability*) tem sido amplamente adotada como estratégia de embaralhar os compromissos. Os governantes e empresários adotaram tal discurso exigindo que professor e equipe gestora da escola se responsabilizassem não só pelos resultados dos alunos nas avaliações, como também por sua situação futura de inserção profissional (SHIROMA; EVANGELISTA, 2015, p. 330).

No ano de 2006, é oficializado, na Câmara dos Deputados, o projeto de responsabilidade educacional, de autoria da Deputada Raquel Teixeira (PSDB-GO), o qual propunha uma lei nacional de responsabilidade educacional, que versa sobre a qualidade do sistema educacional e responsabilização dos gestores públicos na sua promoção, qualidade esta, que seria medida pelos resultados apresentados nos exames nacionais, a qual ainda se encontra em tramitação, denominada de Lei de Responsabilidade Educacional 7420/2006, e que tem como primeiro alvo a escola, que é responsabilizada a partir do que já vem sendo feito nos programas de premiações ou sanções. Depreende-se, portanto, que

A ideia de que a qualidade da educação possa ser controlada por uma lei já indica certa inclinação para o mote da "qualidade por decreto". Pode-se responsabilizar os gestores pela gerência de recursos e condições adequadas à implementação da qualidade, mas a lei dificilmente vai parar por aí. (FREITAS, 2011, p. 02).

Os reformadores empresariais, termo bastante utilizado por Freitas (2011), que assim defendem a tese de que a responsabilização, a privatização e a meritocracia, vão criar as condições favoráveis à melhoraria da qualidade da educação, o que põe em questão o tipo de qualidade reivindicada e requerida em tempos de maior ofensiva do capital na educação, principalmente da classe trabalhadora. Assim sendo, a

[...] *accountability* transformou-se numa panaceia (ou mesmo num fetiche) pelo facto de a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização serem, supostamente, capazes de, por si sós,[...] resolver os déficits e problemas de qualidade da educação pública. [...] esta *qualidade* [...], traduz-se, no senso comum, de forma redutoramente naturalizada, ao mesmo tempo em que a educação (enquanto bem público) continua a ser resignificada e redimensionada, no embate com orientações e políticas concretas do conservadorismo neoliberal” (AFONSO, 2012, p.472).

Essas políticas vêm conduzindo a intensificação do trabalho docente e a sua precarização. Os sintomas do sobretrabalho docente podem ser verificados numa longa lista de situações que prenunciam o alargamento das funções docentes: atender mais alunos na mesma classe, por vezes com necessidades especiais; exercer funções de psicólogo, assistente social e enfermeiro; participar nos mutirões escolares; participação em atividades com pais; atuar na elaboração do projeto político-pedagógico da escola; procurar controlar as situações de violência escolar; educar para o empreendedorismo, a paz e a diversidade; envolver-se na elaboração de estratégias para captação de recursos para a escola (EVANGELISTA, SHIROMA, 2007). Compreende-se dessa forma, que

As condições de trabalho dos professores [...] foram afetadas, o que significa que as condições precárias do exercício do magistério determinam a qualidade do ensino. Em outras palavras, o Estado estabelece mecanismos de controle, que visam, na verdade, interiorizar o ideário burguês, transformando o clichê da “qualidade” no elemento ideológico legitimador das proposições liberais (GOMES, MACIEL, 2012, p. 162).

Os impactos dessa sobrecarga de trabalho produzem efeitos visíveis na saúde física e mental do trabalhador da Educação. Assolado por cobranças de produtividade, eficiência, empreendedorismo, criatividade e compromisso com a escola, o professor é obrigado a desenvolver um senso de sobrevivência que, não raro, o transforma em um sujeito competitivo que investe suas energias na tentativa de superar a solidão, a culpa, o fracasso, a impotência, a incompetência e as incertezas. Assim, seu trabalho, torna-se precarizado.

Nessa seara, a lógica da produtividade encontra respaldo dando lugar à ideia de que os bons resultados escolares independem da qualidade da formação e dos salários dos professores da Educação Básica. (EVANGELISTA, SHIROMA, 2007, p. 537), notando-se claramente que o projeto de educação adotado pelo Brasil sobre os pressupostos ideológicos dos organismos multilaterais, tem visado à persecução de metas e melhoria de índices, em que os temas como eficiência, eficácia, competitividade, ênfase no desenvolvimento de competências, demonstram de forma cabal, os interesses voltados à conformação de sujeitos e às necessidades de reprodução do capital, em que o professor se torna

[...] mais uma das vítimas do modelo econômico marcado pela exclusão. O discurso dominante aponta o professor como “protagonista” da educação e, por isso, cobra de sua atividade o máximo de produtividade, mas sem contrapartida para a sua formação e condições de trabalho (GOMES; MACIEL, 2012, p. 161).

Nesse novo panorama e contexto que a escola vivencia, torna-se necessário, que os trabalhadores se submetam, sem resistência e rebeldia, às novas exigências impostas pelas atuais políticas educacionais. Para isso, precisarão investir nos estudos de captura da subjetividade (desejos, sentimentos, energia psíquica, criatividade, imaginação, afetividade, etc.) do trabalhador (SOUZA, 2020), pois o que encontra-se em disputa nesta arena de embates,

é a formação humana x a produção de resultados como pontua Shiroma e Evangelista (2015), o que reafirma hoje, o sentido burguês conferido à educação da classe trabalhadora, com ideais e propostas muito distantes dos seus reais anseios e necessidades formativas, congruentes com a formação do sujeito histórico, resultante da apropriação do conhecimento socialmente produzido e acumulado pela sociedade ao longo de sua trajetória. Assim, os formuladores de políticas, debilmente, disfarçam e ocultam as reais causas da má qualidade e fracasso da escola pública que é socialmente produzida.

Como diz Enguita (1989, p.144), o *valor de uso* da força de trabalho do trabalhador só é obtido através do seu consentimento, do concurso de sua vontade, “e, portanto, nada mais seguro que moldá-la desde o momento de sua formação”.

Os conflitos nas diversas instituições dentro de uma lógica neoprodutivista e neotecnista, também adquirem novos tons e contornos, aparecendo “no nível psicológico em termos de insegurança, de sofrimento psíquico, de esgotamento profissional, de perturbações psicossomáticas, de depressões nervosas” (GAULEJAC, 2007, p. 127). Mina-se e se destrói, numa velocidade lancinante e com efeitos devastadores para a classe trabalhadora, o ideal de *bem comum*, de coletividade, de alteridade, de utopia, de humanização, de universalidade, de gênero humano, cultuando um narcisismo individualista que vai criando e alimentando um vazio e uma angústia perante as incertezas, a impossibilidade de controle e previsão sobre a própria condição de vida e trabalho, contribuindo para a crise da ideia de progresso, que sempre deu “à humanidade uma perspectiva e a cada indivíduo um sentido para sua vida, ou seja, uma orientação, uma finalidade, e igualmente uma significação para sua existência” (GAULEJAC, 2007, p. 165).

As consequências da responsabilização, imposta pelo modelo de *accountability*, prescritos pelos organismos internacionais, e que permeia nossa atual política educacional são inúmeras que vão desde o processo de desvalorização docente que desenvolve o seu trabalho educativo em desigualdades de condições; suspensão de recebimento de recursos públicos; à rotulação negativa; o estímulo à competição; processos de fraude para melhorar o desempenho da escola nos testes, entre outros. Desse modo, o alcance de metas fixadas pela rede de ensino ou pela própria escola, ao qual baseia a sua lógica no sucesso individual mensurado em índices de proficiências, configura-se como um processo excludente e altamente seletivo, estruturando a dinâmica pedagógica em mecanismos de sanções e recompensas, de uma cultura da testagem privilegiando o mérito individual, o que nos leva a discutir a seguir como tem se delineado a política de testagem em nível brasileiro, seus pressupostos e características, bem como a instituição no âmbito de cada ente federado de sistemas próprios de aferição da qualidade da

educação via mecanismos de testagem em larga escala.

2.4. ANTECEDENTES HISTÓRICOS DO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Dado o caráter retardatário do capitalismo brasileiro, sua política educacional, assim como as outras políticas sociais em geral, evoluiu lentamente desde a década de 1930. Até meados da década de 1960, destacava-se a grave falta de uma estrutura organizada do sistema educacional do país como bem aponta Saviani (2013). Por outro lado, a lógica desenvolvimentista que se consolidava desde o início da industrialização exigia a elaboração de uma solução que amenizasse, principalmente, a necessidade por mão de obra qualificada. O período ditatorial, por sua vez, já se iniciava pressionado pela “disputa permanente entre público e privado no campo da política educacional”, que se traduzia na dicotomia da “emblemática luta entre aqueles que defendiam a educação como um campo de atuação a ser desenvolvido predominantemente pelo setor privado e aqueles que compreendiam que esta é uma área de atuação, senão exclusiva, pelo menos predominantemente do Estado” (SOUZA; TAVARES, 2014, p. 270).

No final do século XIX e início do século XX, a educação passa a ser mantida e organizada pelo Estado por meio de um conjunto de reformas do ensino primário e da escola normal. Esse período demarca a necessidade de instruir e alfabetizar a população brasileira miscigenada, possibilitando-a, atender às demandas do processo de industrialização que passaria a consolidar-se.

Num esforço de situar e melhor compreender nosso objetivo de estudo, de forma a perceber como as políticas de responsabilização e testagem, em que a avaliação externa tem sido um dos tripés fundamentais nesse processo. Isso nos remete a buscar suas origens, ou seja, sua gênese no quadro de reformas instituídas no governo brasileiro nas primeiras décadas do século XX, cujo analfabetismo se constituía num grave problema, o que nos leva a constatar uma origem de uma política de avaliação como meio para regulamentar as demandas por escolarização que cresciam substancialmente, decorrentes do processo de urbanização nas cidades promovidas pela industrialização (SAVIANI, 2013). Tal contexto nos direciona ao período após a revolução de 1930, em que o governo provisório trata de criar uma série de infraestrutura no âmbito do funcionamento do novo regime. Sendo criado nesse período o Ministério da Educação e Saúde Pública.

Uma série de mudanças e reformas foram empreendidas a partir desse período, que, apesar de renovador, ainda se constata uma relação evidente entre educação e desenvolvimento econômico (SAVIANI, 2004). Tal política de avaliação, à qual nos referimos, materializa-se a partir da promulgação do decreto 19.890 de 18 de abril de 1931, o qual regulamenta o acesso ao ensino secundário por meio da instituição do exame de admissão. Em seu capítulo III estabelecia:

DA ADMISSÃO AO CURSO SECUNDÁRIO

Art. 18. O candidato à matrícula na 1ª série de estabelecimento de ensino secundário prestará exame de admissão na segunda quinzena de fevereiro.

§ 1º A inscrição neste exame será feita de 1 a 15 do referido mês, mediante requerimento, firmado pelo candidato ou seu representante legal.

§ 2º Constarão do requerimento a idade, filiação, naturalidade e residência do candidato.

§ 3º O requerimento virá acompanhado de atestado de vacinação anti-variólica recente e do recibo de pagamento da taxa de inscrição.

Art. 19. O candidato a exame de admissão provará ter a idade mínima de 11 anos.

Parágrafo único. Quando o estabelecimento se destinar à educação de rapazes e o regime for o de internato, a idade do candidato não excederá de 13 anos (BRASIL, 1931, n. p.).

A reforma do ensino, ocorrida em 1931, por Francisco Campos que ocupava o atual Ministério da Educação e Saúde, organizou o ensino Secundário em duas etapas seriadas, o Fundamental que durava cinco anos (organizado de 1ª a 5ª série) e o Complementar com duração de dois anos. Este último era realizado em salas que funcionavam como anexo às faculdades, e constituía-se como pré-requisito para a realização de matrícula no ensino superior, configurando-se como um “[...] estudo intensivo com exercícios e trabalhos práticos individuais, obrigatório à candidatura às futuras especificações profissionais em institutos de ensino superior. As disciplinas são organizadas segundo o curso que se deseja [...]” (BRASIL, 1931, n. p.).

O Art. 22 do referido decreto determinou que o exame de admissão seria composto “[...] de provas escritas, uma de português, (redação e ditado) e outra de aritmética (cálculo elementar), e de provas orais sobre elementos dessas disciplinas e mais sobre rudimentos de Geografia, História do Brasil e Ciências naturais” (BRASIL, 1931, n. p.). Exigia ainda, para o processo de matrícula no ensino secundário, conforme aponta o Art. 25, os documentos: a) “certificado de habilitação no exame de admissão, para a matrícula nas demais séries; b) **atestado de sanidade**; c) **recibo de pagamento da taxa de matrícula**” (BRASIL, 1931, n. p., grifo nosso).

A edição do decreto 21.241 de 04 de abril de 1932 vem consolidar as disposições sobre a organização do ensino secundário vigente à época, reafirmando o exame de admissão, como requisito necessário para o acesso a primeira série desta etapa do ensino. Esse conjunto de

decretos ficou conhecido como reforma Francisco Campos³⁶. Esses exames perduraram por 40 anos até 1971 com a reforma do ensino a partir da lei 5.692 que mudou a organização do ensino no Brasil com um ensino de 1º e 2º grau “adequados” ao desenvolvimento do nação, o que consistiu em uma profissionalização universal e compulsória de todo o 2º grau (SAVIANI, 2017), diminuindo gastos públicos e constituindo-se, principalmente, num mecanismo para frear a demanda pelo ensino superior das camadas populares em pleno auge de recrudescimento da ditadura civil-militar.

Essas questões nos apontam para a compreensão de um caráter extremamente excludente e discriminatório, em que entra em cena uma política de avaliação executada a nível nacional que se constituiu apenas num mecanismo que reprimia as demandas por educação ao ponto que segregava aqueles que não estavam “aptos” a cursar o ensino secundário, marcando no período histórico, um dos mecanismos de restrição para o acesso ao ensino gratuito. Destaca-se ainda, que “o caráter elitista desse nível de ensino, aliado a um sistema de avaliação [aprendizagem] extremamente rígido, controlado do centro, exigente e exagerado, quanto ao número de provas e exames, fez com que a seletividade se tornasse a tônica de todo o sistema (ROMANELLI, 1997, p. 137).

Esse processo de exclusão e seletividade, mostram-nos como os exames ou testes sejam eles psicológicos ou não, mantiveram ao longo de nossa história dentro da escola, imprimindo o seu caráter de promoção, de classificação, quantificação e a separação de acordo com o desenvolvimento intelectual de cada indivíduo, e dentro desse processo, muito se contribuiu para sua legitimação e consolidação, como a exemplo dos ideais do higienismo mental, enquanto teoria e movimento, cujos pressupostos beiravam a eugenia, excluía e patologizava qualquer comportamento diverso do padrão estabelecido como “normal”, considerado como desviante e anômalo, devendo, portanto, ser tratado (segregado), constituindo-se como um dos mecanismos mais perversos de redução de questões de ordem social a questões de ordem individual, processo esse que naturalizava as desigualdades socialmente produzidas (BOARINI, 2007).

Neste contexto, afirma a autora, nasce a liga Brasileira de Higiene Mental, formada por médicos de várias especialidades, jornalistas, educadores, juristas e outros intelectuais, cujos ideais se alastraram no Brasil em contexto de crise de 1914 a 1945, adentraram às instituições

³⁶ Francisco Campos foi ministro durante o governo provisório instaurado com a revolução de 1930. Esteve à frente, entre 1930 e 1934, do Ministério da Educação e da Saúde Pública empreendendo uma série de reformas a partir de decretos, que se restringiram apenas ao ensino secundário e superior, tendo em vista que o ensino primário permaneceu sob responsabilidade dos estados (ROMANELLI, 1997).

de ensino, numa tentativa de se criar uma “escola sob medida” a partir da seleção dos mais aptos (JÚNIOR; BOARINI, 2007).

Para os adeptos da higiene mental, ideal bastante difundido na época dos exames de admissão, a escola era entendida como um dos laboratórios das reformas sociais, como aponta Boarini (2007). O movimento pró-higiene mental, constituiu-se como “[...] uma orientação teórica e prática, custodiada por uma concepção de mundo e de homem, com forte apelo ao indivíduo e à hereditariedade como princípios de uma nação saudável” (JUNIOR; BOARIANI, 2007, p. 02). Seus ideais baseavam-se, portanto, numa lógica meritocrática darwinista, na tentativa de produzir uma sociedade asséptica, sem desajustes – sendo a escola seu locus privilegiado de atuação, seja na conformação e produção desses sujeitos, seja nas mais diversas formas de exclusão baseadas na seleção de padrões de indivíduos “aptos” a prosseguirem seus estudos até o ensino superior, o que aprofundou as desigualdades e manteve o caráter elitista não somente para o acesso ao ensino secundário como também ao ensino superior, como bem discutido por Romanelli (1997) e Saviani (2013, 2017).

Tendo em vista que o Estado não tinha condições objetivas nem um projeto nacional de educação que atendesse às demandas e anseios sociais por escolarização, os exames de admissão ancoraram-se em ideais meritocráticos e criaram mecanismos excludentes, o que permitiu expor de forma brutal as desigualdades sociais, econômicas, de acesso e êxito na escola pública, em que os exames serviam para ocultar a própria luta de classes e as desigualdades socialmente construídas.

Embora o período compreendido entre 1930 e 1937 fosse marcado por um espírito de federação que se alastra pelo país, o qual ensejou a viabilização de várias reformas dos sistemas de ensino pelos estados, como demonstra Saviani (2017), a exemplo do Rio de Janeiro, por intermédio de Anísio Teixeira – diretor do departamento de Educação, o qual realizou a reforma tanto do ensino primário, quanto do ensino normal, que foram transformados em institutos de educação, incorporando a noção de educação como meio de transformação social, capaz de nivelar as desigualdades sociais. Em São Paulo, ao mesmo tempo, Lourenço Filho efetiva em 1931, uma série de mudanças também com vistas a reorganizar o sistema educacional. No bojo dessa efervescência de amplas mudanças e reformas, destaca-se, no período, a realização da Conferência Nacional de Educação, ocorrida em 1931, bem como a publicação do Movimento dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, que

[...] demonstraram inequivocadamente a crença de que a escola é um poderoso instrumento de transformação social, atuando também como um aparelho de equalização de oportunidades para o indivíduo e corrigindo a injustiça social, além de possuir o poder de suprir as deficiências de um meio desfavorável ao educando (ALMEIDA, 2017, p. 93).

Contudo, a função social declarada e defendida no Manifesto dos Pioneiros, ainda de acordo com Almeida (2017), levaria a novas preocupações como o processo de formação de professores. Estes, a partir desse processo, passariam a ser considerados como os responsáveis diretos pelo sucesso educacional, empreendido não somente a partir dos ideais presentes em tal movimento, mas em todas as reformas que se sucederam até a presente data.

Nesta década, o movimento escolanovista, tendo como expoentes maiores Lourenço filho e Fernando de Azevedo, disputava a hegemonia do campo educacional no Brasil, fundado em bases psicológicas que constituíram os fundamentos das ideias pedagógicas, então presentes no movimento denominado de renovador, destacando-se, nesse período, a publicação do livro *Introdução ao estudo da Escola Nova* por Lourenço Filho, cuja primeira edição data de 1930. Organizado sob a forma de lições, empenhava-se em explicar o que o autor postulava e entendia por Escola Nova, constituindo-se como um tripé, cujas propostas resultavam dos estudos e contribuições da Biologia, Psicologia e da Sociologia, cabendo a obra, a difusão dos ideais escolanovistas, a partir de suas manifestações surgidas na Europa e Estados Unidos (SAVIANI, 2013).

No campo específico da educação escolar, destacam-se suas formulações denominadas de psicotécnica pedagógica, destacando-se questões relacionadas “[...] à avaliação, medidas e testes de aptidão, tendo culminado nos famosos ‘Testes ABC’ [...] publicados com o título Testes ABC: para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita” (SAVIANI, 2013, p. 205). As características dessas obras podem ser assim descritas:

Os Testes ABC podem ser analisados como instrumentos de uma nova psicometria articulada ao tratamento estatístico, que visa identificar, lógica e objetivamente, a variedade mental e se fundamenta no conceito de maturação; contém oito provas destinadas a medir os atributos particulares do escolar, a fim de assinalar as deficiências particulares de cada criança, para a organização eficiente das classes escolares. Método prático e econômico e de aplicação em grande escala, essas provas psicológicas medem: coordenação visivo-motora, memória imediata, memória motora, memória auditiva, memória lógica, prolação, coordenação motora; e mínimo de atenção e fatigabilidade. (MONARCHA, 2001, p. 31).

Monarcha (2011) aponta ainda que, segundo os seus idealizadores, os Testes ABC possibilitariam também identificar e classificar os anormais de inteligência. Identifica ainda que em sua natureza e finalidade, visavam à organização “eficiente” do ensino, que se efetivaria “[...] mediante análise psicológica, com a conseqüente eliminação das classes heterogêneas formadas por uma variedade de tipos mentais: os avançados e o grupo dos retardados, constituído de atrasados pedagógicos, retardados físicos e indisciplinados natos (MONARCHA, 2001, p. 31-32).

Consideramos esta, como uma das raízes embrionárias dos atuais sistemas de testagem

em larga escala, em termos de ideais pedagógicos produzidos por intelectuais orgânicos do capital, que utilizando de uma concepção biologizante e maturacionista nos moldes piagetianos, apropriando-se de um ramo da Psicologia, o qual considerava o sujeito descolado da totalidade e determinantes históricos, sociais e culturais, preocupava-se em medir, mensurar, classificar, estando a serviço da manutenção e perpetuação dos ideais burgueses da época, num contexto econômico de industrialização do país, e que, portanto, necessitava da adequação de sua força de trabalho aos novos padrões produtivos, demonstrando ainda seu caráter ocultador das desigualdades socialmente produzidas e evidenciado ainda, os processos de exclusão historicamente presenciados no decurso trajetória da educação escolar pública numa sociedade de classes.

É com base na razão psicométrica circunscrita no conjunto de determinações sociais e históricas, que décadas depois se consolidariam os sistemas de testagem de caráter nacional, estendendo-se e multiplicando-se pelos estados e municípios, tendo como foco a mensuração das habilidades e competências, gerando padrões numéricos de desempenho que pouco dizem sobre as condições objetivas de produção de determinado saber.

Como afirma Meira (2003), é condizente com o ideário liberal que o foco exclusivo dos testes residam no aluno, sejam testes psicológicos ou de medição de competências e habilidades, tornando natural o que é de ordem social, pois consideram que a origem dos problemas escolares e da má qualidade da educação residam nos estudantes que “não aprendem”, com posterior responsabilização aos professores que “não ensinam”, naturalizando nos alunos, principalmente das camadas mais populares, uma pretensa incapacidade para aprender e nos professores uma incapacidade de ensinar, naturalizando, deste modo, o fenômeno do fracasso escolar, como discutido por Patto (1996).

Em 1962, o Governo Federal apresentava o Plano Nacional de Educação, o primeiro da história do país, que tinha entre seus objetivos oficiais “dar organicidade à educação brasileira”, já que “desde 1930, a Constituição brasileira previa a elaboração de um plano educacional nacional com vistas a organizar nossa educação primária e secundária” (SOUZA; TAVARES, 2014, p. 271). Entretanto, o elemento fundamental para entender essa iniciativa é considerar que a educação, para o governo militar, representava “uma área de atuação na qual e para a qual era preciso dar resposta, a fim de evitar dissabores ou pressões desnecessárias”. Além disso, podemos afirmar a comprovação do papel educador do Estado que se desenhava naquele momento com um plano educacional em construção, “o qual tinha um papel importante em um projeto mais amplo de poder que os militares tinham para o país, conforme estruturado teórica e oficialmente pela Escola Superior de Guerra” (SOUZA; TAVARES, 2014, p. 272).

Assim, utilizando a educação como meio indispensável para a consolidação da hegemonia dominante, realizou-se, em 1968, o seminário, *A educação que nos convém*, que, em síntese:

[...] se traduz pela ênfase nos elementos dispostos pela “teoria do capital humano”; na educação como formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico dentro dos parâmetros da ordem capitalista; **na função de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho atribuída ao primeiro grau de ensino**; no papel do ensino médio de formar, mediante habilitações profissionais, a mão de obra técnica requerida pelo mercado de trabalho; na diversificação do ensino superior, introduzindo-se cursos de curta duração, voltados para o atendimento da demanda de profissionais qualificados; no destaque conferido à utilização dos meios de comunicação de massa e novas tecnologias como recursos pedagógicos; na valorização do planejamento como caminho para a racionalização dos investimentos e aumento de sua produtividade; na proposta de criação de um amplo programa de alfabetização centrado nas ações das comunidades locais (SAVIANI, 2008, p. 296, grifo nosso).

De forma geral, o que observamos nesse período é a materialização de “um projeto que apresenta razões para a ação educacional, para o papel da educação observado em cada etapa/nível de ensino”. De acordo com essa racionalidade, temos a inserção do “planejamento no centro de toda a ação da política educacional, a partir de uma perspectiva técnica e econômica e economicista, própria da teoria que sustenta o modelo”. Desse momento em diante, é inquestionável que a “valorização do planejamento como peça central na gestão da educação do país tem relação direta com a questão dos investimentos e aumento da produtividade”. Isso, só reforça que existiu sempre “um componente econômico importante nesta questão” (SOUZA; TAVARES, 2014, p. 273).

O resgate histórico desse período permite-nos demonstrar que antes mesmo do início da reforma neoliberal do Estado brasileiro, a inserção de políticas de planejamento e avaliação moldadas de acordo com a lógica capitalista já era uma realidade no país. A educação, desde muito cedo, surge como um elemento relevante para a consolidação do consenso e para a formação de uma força de trabalho adequada às necessidades de acumulação de capital. A questão, no entanto, é que esse movimento evolui de forma drástica imediatamente após a ditadura civil-militar, materializando-se na criação de um Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica que, conseqüentemente, oferece as bases para a universalização de programas similares em nível estadual e abre caminhos para o estabelecimento cada vez maior de parcerias público-privadas. Desse modo, discutiremos a seguir a emergência e consolidação dos sistemas nacionais e estaduais de avaliação da educação básica, utilizados de forma reducionista como parâmetro da qualidade da educação.

2.5. DO SAEB AO SURGIMENTO DOS SISTEMAS ESTADUAIS DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO: A LÓGICA “MAIS DO MESMO” COMO PARÂMETRO PARA AFERIR A “QUALIDADE” DO ENSINO

Acompanhando um movimento, em escala global, de reordenação e adequação dos sistemas de ensino à nova ordem mundial e ao novo padrão de acumulação flexível, inseridos e regulados no bojo das novas e velhas relações que se estabelecem entre o Estado, a Sociedade e a Educação, uma perspectiva de mensuração, monitoramento e controle sobre o processo educativo, prescritas e alinhadas às determinações internacionais de ordem política e econômica, materializam-se em quase todo o globo, porém com efeitos mais perversos na periferia do capital como na América Latina. Embora com funções e intenções distintas, como a verificada em Cuba, as políticas de testagem em larga escala espalham-se e consolidam-se de forma mais acelerada a partir da década de 80:

Tabela 4: Implantação de sistemas de testes em larga escala na América Latina

1º ano de aplicação de testes padronizados em larga escala	País
1975	Cuba
1980	Colômbia
1981	Panamá
1982	Chile
1988	Costa Rica
1990	Honduras e Brasil
1991	República Dominicana
1992	Guatemala
1993	Argentina e El Salvador
1995	México
1996	Bolívia, Equador, Paraguai, Nicarágua, Uruguai e Peru
1998	Venezuela

Fonte: Ferrer (2006). Elaborado pelo autor.

Dadas as evidências do uso de testes padronizados e aplicados nacionalmente, de forma a servir como instrumento de administração do sistema educacional, a partir de critérios que se revestiam de uma cientificidade e ideários calcados na lógica burguesa, portanto de seletividade e meritocracia, essas políticas resultaram em processos excludentes, tanto para o acesso quanto para a permanência na escola pública, destacando seu caráter classista e elitista, verificados já desde a década de 30 do século XX. Percebemos desde a década de 90, com a instituição do SAEB como política, um processo de continuidade, fortalecimento e recrudescimento das ações de monitoramento, controle e uso dos resultados para a gestão das redes, numa lógica mercantilista por parte do Estado.

Mesmo atravessando governos com diferentes concepções políticas e matizes ideológicas tão díspares, o SAEB perpassa os governos de Fernando Collor (1990-1992), Itamar Franco (1992-1995), Fernando Henrique em seus dois mandatos (1995-2002), Luiz Inácio Lula

da Silva também em dois mandatos (2003-2010), Dilma Rousseff (2011-2016) – deposta por um golpe parlamentar, e o atual governo de Jair Bolsonaro. Nos governos petistas, apesar dos grandes ganhos sociais conquistados pelo Brasil, o que presenciamos foi o aprofundamento e consolidação das políticas de responsabilização e testagem como formas de gestão da qualidade da educação, ressaltando o caráter de subsunção da esquerda ao capital, como aponta Neves (2010).

Oficialmente com 30 anos de duração em 2020, o SAEB, ao longo de sua trajetória, passou por diversas fases e formatos incrementais. Como precursor do atual sistema de avaliação nacional, com financiamento do MEC e do BM, é executado o Programa de Educação Básica para o Nordeste Brasileiro (EDURURAL), e que, de acordo com os documentos oficiais, voltava-se à expansão do acesso às quatro primeiras séries do ensino, tendo por objetivo, ao menos em sua aparência, contribuir para a diminuição das taxas de repetência e evasão, bem como melhorar o desempenho escolar da escola primária. A avaliação do Programa consistiu numa série de estudos realizados pela fundação Carlos Chagas (FCC), com a liderança de Haroldo Vianna, Bernadete Gatti, entre outros pesquisadores (HORTA NETO, 2013).

No desenvolvimento do programa, como forma de acompanhamento do desempenho dos alunos, foram realizadas avaliações de impacto durante os anos de 1981, 1983 e 1985, a partir da aplicação de testes de Português e Matemática em 60 municípios, compreendendo 603 escolas, sendo testadas todas as crianças das 2ª e 4ª séries do antigo primeiro grau, o que abrangeu um universo de seis mil alunos nos estados de Pernambuco, Piauí e Ceará localizados no nordeste brasileiro. O estudo em questão caracterizou-se como experimental, a partir do estabelecimento de grupo controle, procedendo a aplicação de testes para avaliar o rendimento e desempenho dos alunos contando também com estudos antropológicos, a fim de verificar variáveis endógenas e exógenas à escola, como fatores passíveis de interferir no desempenho escolar (GATTI, 1994).

A despeito dos vultosos gastos, da ordem de milhões de dólares advindos do BM a nível de empréstimo e dos valores empreendidos pelo MEC, que de acordo com Gatti (1994) foram investidos em produções de material didático, treinamentos, reformas e construções, dentre outros, porém não houve melhora no desempenho estatisticamente verificada a partir dos testes.

A pesquisadora afirma que, embora o modelo de avaliação procedido na execução do projeto avaliativo do programa, ter levado em consideração diversas variáveis relacionadas ao desempenho escolar, não se conseguiu compreender com clareza os fatores determinantes desse mal desempenho. Contudo, afirma ainda, que a partir de estudos etnográficos, os quais

demandaram maior tempo e uma imersão no cotidiano da escola, foram encontrados alguns fatores que, em tese, justificaria esse mal desempenho como

A rotatividade de professoras nas escolas, cuja permanência dependia dos interesses pessoais e políticos dos prefeitos (treinada uma professora, nada garantia que ela continuasse em sua escola); a designação da professora não se vinculava às suas condições de formação, mas a apadrinhamentos, etc). A distribuição de livros, cadernos e merenda também dependiam da boa vontade e interesse dos prefeitos, sendo inconstantes as condições desse atendimento. [...] o salário regular dessa professora (muito baixo, em geral 1/3 do salário-mínimo) nem sempre era pago. [...] muitos alunos em sala. [...] Frequência irregular dos alunos em função do trabalho, doenças das crianças ou na sua família, condições difíceis para chegar à escola. Prevalência, na escola, da concepção de que aprender significava memorizar [...] (GATTI, 1994, 68-69).

A pesquisa empreendida por Cruz (2003), demonstrou que esses projetos, financiados pelo BM e executado pelo MEC em parceria com a Fundação Carlos Chagas abrangendo ao longo de sua execução, todos os nove estados do Nordeste, contemplando, tanto as redes estaduais, como municipais de ensino, se propôs, não somente a sua integração, mas ao estabelecimento de novos padrões de gestão pública mais eficientes. As ações para viabilização do projeto, organizavam-se em diferentes eixos, como a gestão educacional, a captação de recursos humanos, inovações pedagógicas a partir de materiais de Ensino-Aprendizagem, cujo financiamento, em seu projeto inicial foi da ordem de US\$ 745.100.000 (setecentos e quarenta e cinco milhões e cem mil dólares). A pesquisa apontou, a partir da análise da execução do projeto e do financiamento pelo BM, que os mesmos eram compatíveis com os interesses do capital internacional, haja vista, que em seus mecanismos contratuais, exigia-se entre outras questões, a

[...] diminuição da proporção funcionário-aluno nos estados envolvidos, como pré-requisito para recebimento das parcelas mais significativas dos recursos, estimulando, assim, o enxugamento do aparelho de estado. Outro elemento central que denuncia o papel desses empréstimos é a exigência de que parte das compras dos equipamentos e materiais seja executada por meio de licitações internacionais, conforme critérios estabelecidos pelo banco em seu manual de operacionalização. Além do mais, o projeto instituiu um fundo competitivo, mecanismo para a distribuição dos recursos conforme a capacidade gerencial de cada estado envolvido, promovendo uma lógica típica do sistema capitalista: a competitividade entre os diferentes agentes envolvidos na execução da proposta (CRUZ, 2004, p. 68).

Após essas experiências da FCC com a execução de projetos de avaliação no âmbito do EDURURAL, tendo como horizonte, verificar o impacto do programa e estabelecer estratégias para “melhoria da qualidade da educação”, e a partir de uma determinada expertise acumulada ao longo de sua trajetória, no desenvolvimento e aplicação de provas em grandes vestibulares e aplicação de testes em larga escala, a Professora Bernadete Gatti juntamente com Haroldo Vianna foram convidados para discutir com o então Ministro da Educação Aloísio Sotero, ainda no governo de João Batista Figueredo em 1987, acerca do estabelecimento de meios que

possibilitassem obter um diagnóstico sobre o estado da educação. Essas propostas tiveram continuidade, mesmo com a troca de governo e de ministro, e deram origem a três pesquisas em 1988: uma primeira com aplicação de testes em 10 cidades com participação de 4.518 crianças; a segunda testou em 20 cidades 8.069 alunos; a terceira, ampliando esse quantitativo, mas ainda de caráter amostral, ocorreu em 39 cidades, testando 14.868 crianças. A pesquisa, tendo em vista as dificuldades orçamentárias do MEC, foi viabilizada a partir de recursos de um convênio que existia entre o Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura (IICA) e o MEC (HORTA NETTO, 2013).

No período compreendido entre 1987 e 1990, conforme assinala Freitas (2004), uma “avaliação nacional” da educação básica existiu nessa época, sob a forma de programa do MEC, numa fase experimental ou piloto, cujo objetivo inicial era verificar e validar a funcionalidade dos instrumentos que deveriam ser utilizados em escala nacional (GATTI, 2014), sendo denominado de Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º grau (SAEP). Ressaltamos que na aplicação de 1990, já em caráter nacional, participaram quase todos os estados da federação com exceção do Mato Grosso do Sul e Piauí, por motivos desconhecidos, como aponta Horta Netto (2013).

O primeiro ciclo ou edição do SAEB em escala nacional, de acordo com informações constantes no portal do INEP³⁷, realizou-se em caráter amostral e com abrangência apenas em escolas públicas, tendo como público-alvo as 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental (EF), com provas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e Redação. A edição prevista para 1992 não ocorreu devido a problemas orçamentários, pontua Horta Netto (2013). Em 1993, numa segunda edição ou ciclo, repete o formato da avaliação piloto, tendo a mesma abrangência, público-alvo e os mesmos componentes curriculares testados em 1990. Destacamos que o relatório do primeiro ciclo já indicava que “todo o esforço avaliativo deveria **desenvolver e aprofundar as capacidades avaliativas** das unidades gestoras do sistema educacional **em suas três esferas (federal, estadual e municipal)**, além de criar estímulo para o desenvolvimento de infraestrutura de pesquisa e avaliação educacional locais (INEP, 2016, p. 4-5, grifo nosso).

Após esses dois primeiros ciclos avaliativos, para fins de regulamentação do SAEB, foi editada a Portaria MEC nº 1795 de 27 de dezembro de 1994, ao final do governo Itamar Franco e assinada pelo então Ministro da Educação Murilo Hingel. Em sua regulamentação, foram indicados quatro objetivos gerais para o SAEB

³⁷ Histórico do SAEB. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/historico>

1. Contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis do sistema educativo, de **uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade** da educação básica e adequados controles sociais de seus resultados.
2. **implementar e desenvolver, em articulação com as Secretarias de Educação, processos permanentes de avaliação**, apoiados em ciclos regulares de aferições de aprendizagem e competências obtidas pelos alunos e do desempenho dos estabelecimentos que compõem o sistema de educação básica.
3. Mobilizar recursos humanos, técnicos e institucionais do Ministério, das secretarias e universidades e centros de estudos e pesquisas sociais e educacionais, para gerar e difundir conhecimentos, técnicas e instrumentos requeridos pelas práticas de aferição e avaliação educacional.
4. Proporcionar aos responsáveis pela gestão educacional e pelo ensino, às famílias e aos cidadãos em geral, informações seguras e oportunas a respeito do desempenho e dos resultados dos sistemas educativos (INEP, 2016, p. 06, grifo nosso).

O terceiro ciclo avaliativo do SAEB, na sua edição de 1995, já no governo de FHC, portanto, marcado por um quadro de profundas reformas, ajustes e recrudescimento do neoliberalismo, teve seus resultados divulgados, apenas em 1998, mantendo os mesmos moldes dos testes realizados em 1993, porém, de forma incremental, adicionam em sua metodologia a Teoria de Resposta ao Item (TRI)³⁸ e o levantamento de dados contextuais acerca da escola, professores, dentre outros.

O ano de 1997 marca em seu quarto ciclo avaliativo, a criação das matrizes de referências do SAEB, que fixavam as competências e definiam os conteúdos curriculares que constariam na realização dos testes padronizados, havendo mudanças no público-alvo, com aplicações dos testes nas 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e o 3º ano do ensino médio, desta vez, como público-alvo. Neste período, incluem-se também as escolas particulares, em ambas as redes foram aplicados testes apenas nas áreas de Língua Portuguesa, Ciências Naturais, Biologia, Química, Física e Matemática. Mudanças substanciais ocorreram neste ciclo, como pontua Horta Netto (2013), relatando que foram excluídos desse processo os estudantes das escolas técnicas federais, das turmas multisseriadas, da 3ª série dos cursos profissionalizantes, bem como os alunos das escolas rurais da região norte.

Participaram dessa edição todos os estados da federação, correspondendo a um total de 1933 escolas públicas e privadas, abrangendo um universo amostral de 167.196 mil estudantes. É a partir desse ciclo, em 1997, que se inicia o movimento de categorização e estratificação dos alunos, baseados em escalas de proficiência.

Uma escala é uma maneira de ordenar medidas de acordo com valores arbitrados. [...] A teoria estatística utilizada no SAEB permite a construção de uma escala para cada disciplina, que engloba as três séries avaliadas e ordena o desempenho dos alunos em um continuum (do nível mais baixo para o mais alto). Isto é possibilitado pela aplicação de itens comuns entre séries e a transformação (equalização) das escalas de cada disciplina entre as séries para a obtenção de uma escala comum a todas as séries. (BRASIL, 1997, p. 06).

³⁸ Discorreremos a seu respeito ao longo de nossa discussão sobre o SADEAM.

Em sua quinta edição, realizada em 1999, a única mudança foi a adição do componente curricular Geografia e História aos testes. Já em 2001, com novo foco, a sexta edição procedeu a aplicação dos testes, restringindo-se apenas a Língua Portuguesa e Matemática, e procura manter seu caráter amostral, repetindo o mesmo formato em sua sétima edição em 2003.

Este ciclo de 2003 ocorre no primeiro mandato do governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006), eleito com grande apoio popular e com promessas de uma nova relação entre Estado e Sociedade, a partir da representação e apresentação em sua proposta de governo, de parte dos anseios da classe trabalhadora, embora já acenasse uma certa relação com o capital, expressa na escolha de seu vice José de Alencar – empresário do ramo têxtil e proprietário da Conteminas, a qual expandiu-se após a aquisição de empresas na Argentina, México e Estados Unidos, que por fusão, foi incorporada à Conteminas.

Representando o Partido dos Trabalhadores e eleito a partir de uma ampla coligação, tornava-se grande a expectativa quanto aos rumos das políticas educacionais, principalmente quanto ao SAEB, tendo em vista que os testes eram amplamente criticados por seus integrantes. Um fato que marcou o início do Governo, com relação ao SAEB, foi a realização do Seminário *Avaliar para quê? Avaliando as políticas de avaliação educacional*, de várias entidades de classes como a Confederação dos Trabalhadores em Educação (CNTE), a União Nacional dos estudantes (UNE), bem como a participação de diversos pesquisadores brasileiros a fim de discutirem a política em questão, conforme apontou Horta Netto (2013).

Outra questão importante, neste período, foi a publicação do documento³⁹ produzido no âmbito do MEC “*Toda Criança Aprendendo*”, pelo então Ministro da Educação do Governo Lula, Cristovam Buarque, o qual demonstrava a necessidade articulada de uma série de ações e programas que consistiam na defesa de uma Política Nacional de Valorização e Formação de Professores (com a instituição de um piso salarial e a regulação da carreira docente), o estabelecimento de uma Bolsa Federal de Incentivo à Formação Continuada e do Exame Nacional de Certificação dos Professores, dentre outros programas, que considerados no âmbito do projeto de seu projeto de governo, seriam necessários para melhorar a qualidade da educação no país (MEC, 2003).

Fica patente, no documento, a intenção de fortalecer e ampliar os mecanismos de monitoramento das redes de ensino, onde os resultados de desempenho, produzidos a partir dos testes padronizados em larga escala, seriam a tônica da política educacional que, a partir daquele

³⁹ Produzido no âmbito do MEC e publicado também na série documentos, da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) em 2003. Disponível em seu formato original em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001798.pdf>

momento, implicaria continuidades ao invés de rupturas. Fortalecia-se, nos dois mandatos de Lula (2003-2010), um conjunto de políticas em que o parâmetro para educação de qualidade necessariamente consistiria em mecanismos de aferição de desempenho em testes estandardizados, constituindo-se como eixo central nas novas formas de gestão da escola. No documento, o MEC defendia a criação, por parte dos estados, de sistemas próprios de testagem, já que, segundo o ministro, as iniciativas nacionais de avaliação não tinham conseguido até então impactar a escola. A resposta para a melhoria da qualidade da educação, passaria necessariamente pelo desenvolvimento, por parte das redes estaduais, de sistemas próprios de testagem em larga escala, baseado na falsa crença que a testagem e a comparação, por si só gerariam bons resultados.

A avaliação do desempenho do alunato [...] constitui uma condição para a implementação de uma política nacional de redução de desigualdades e elevação do rendimento escolar [...]. A construção de um sistema com o alcance desejável depende da implementação de programas estaduais de avaliação do rendimento escolar, com garantia de qualidade das medidas de desempenho, estabilidade de suas referências, alcance universal, participação dos profissionais da educação e comparabilidade de resultados entre unidades de ensino e ao longo do tempo (BRASIL, 2003, p. 12).

Embora nem Cristovam Buarque nem o Presidente do INEP tenham permanecido em seus cargos, no segundo ano de governo, suas ideias foram aproveitadas, sucedendo-se a partir daí um conjunto de políticas que aprofundariam a pressão sobre as redes e as escolas na busca desenfreada por resultados.

Com relação a melhoria do SAEB, acrescenta-se ainda, a defesa de Programas de Apoio ao letramento (propondo medidas de gratificação para incentivo dos docentes), e Programas de Aceleração do Aprendizado para os alunos, os quais também deveriam ser alvo de monitoramento por meio de testes e do estabelecimento de uma bonificação que seria

[...] calculada com base nos padrões de desempenho alcançados pelos alunos das séries ou ciclos iniciais das unidades escolares. Os recursos correspondentes a essa gratificação serão concedidos à escola, podendo ser utilizados para remunerar os seus professores e demais servidores. Competirá aos estados e municípios aferir os resultados alcançados, utilizando, para tanto, procedimentos de avaliação externa do desempenho do alunato (MEC, 2003, p. 15).

É no ano de 2005, quando ocorre uma mudança mais substancial nos contornos do SAEB, por intermédio da portaria Ministerial nº 931 de 21 de março de 2005, conforme (anexo A), a qual passa a regulamentar o sistema, que introduz a Avaliação de Rendimento Escolar (ANRESC), até então conhecida como Prova Brasil, e a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEBC), que manteve as características do antigo SAEB ao medir o desempenho por meio um caráter amostral (BRASIL, 2005a).

A ANRESC (Prova Brasil) passa a ter um caráter censitário, sendo aplicada em todas as escolas públicas urbanas com mais de 30 alunos, nos últimos anos de cada fase que compõem

o ensino fundamental. A ANEB, também conhecida como SAEB amostral, continuou a coletar informações de escolas privadas e públicas, tanto urbanas quanto rurais, ao final de cada fase do ensino fundamental, e ao final do ensino médio (BRASIL, 2005b), conforme regulamentação por meio da Portaria Ministerial nº 68 de 04 de maio de 2005, a qual trata especificamente das características, abrangência e instituição da ANRESC, conforme (anexo B)

Na edição de 2007, é criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (DEB), ao qual discutiremos mais adiante ao longo do texto. Pontuamos que nessa edição, e nas ocorridas em 2009 e 2011, não houve alterações significativas no formato e na abrangência, ressaltando que, desde 2001, eram alvos dos testes, exclusivamente os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática.

O ano de 2013 marca duas mudanças significativas no SAEB. Por meio da Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013 (anexo C), é criada a Avaliação Nacional da alfabetização (ANA), prevista inicialmente no Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O que contou também com a adição, em caráter experimental, de testes na área de Ciências Naturais, destinados a estudantes do 9º ano do EF. Desse modo, o SAEB, a partir de 2013, passa a ser composto pelos sistemas de testagem esquematizados a seguir:

Figura 1: Composição do SAEB a partir de 2013



Fonte: (BRASIL, 2013). Elaborado pelo autor.

A referida portaria mantém ainda os objetivos, as características e os procedimentos adotados desde 2005 da ANEB, realizada por meio de amostras, reafirmando no inciso I do Art. 1º seus objetivos, que consistem em “avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação brasileira” (BRASIL, 2013, p. 17). Em relação à ANRESC, mantém também os objetivos, as características, bem como os procedimentos que vinham sendo adotados, continuando seu caráter censitário nos sistemas públicos de ensino, a qual mantém a periodicidade bianual, e defende, ainda, o estabelecimento de “uma **cultura avaliativa** que estimule a melhoria dos

padrões de qualidade e equidade da educação brasileira [...]” concorrendo “para melhoria da qualidade do ensino, **redução das desigualdades** [...]” (BRASIL, 2013, p. 17).

O PNAIC foi instituído em 2012 por meio da Portaria Ministerial nº 867 de 4 de julho de 2012, em que, normativamente, configurou-se como compromisso assumido pelo governo federal, juntamente com as secretarias estaduais e municipais de educação por meio de adesão, a empreenderem esforços através de programas e ações que garantissem a alfabetização das crianças até os 8 anos de idade, ou seja ao final do terceiro ano do ensino fundamental. Desse modo, no término do terceiro ano do EF, os alunos deveriam estar alfabetizados em língua Portuguesa e Matemática. Objetivava, ainda, a melhoria do IDEB e contribuir para o aperfeiçoamento da formação de professores, a partir de uma série de propostas que seriam desenvolvidas em parcerias com universidades, para oferta de cursos de formação continuada destinados a professores dos primeiros anos do EF (BRASIL, 2012).

Nessa direção, percebemos como os professores têm sido incluídos no processo de responsabilização pelo Estado, o que foi reconhecido a partir da centralidade da categoria docente nos programas governamentais, pois estes têm sido considerados como os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos como aponta Oliveira (2004).

A mesma portaria, estabeleceu, em seu Art. 9º, o eixo avaliação que se caracterizava por:

- I - Avaliação do nível de alfabetização, mediante a aplicação anual da Provinha Brasil aos estudantes das escolas participantes, pelas próprias redes de ensino, no início e no final do 2º ano do ensino fundamental;
- II - Disponibilização pelo INEP, para as redes públicas, de sistema informatizado para coleta e tratamento dos resultados da Provinha Brasil;
- III - Análise amostral, pelo INEP, dos resultados registrados após a aplicação da Provinha Brasil, no final do 2º ano;
- IV - Avaliação externa universal do nível de alfabetização ao final do 3º ano do ensino fundamental, aplicada pelo INEP (BRASIL, 2012, p. 23).

Tanto a efetivação do direito à alfabetização, quanto o estabelecimento de exames que pudessem aferir esse processo, já estavam previstos no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação seu Art. 2º inciso II (BRASIL, 2007), manifestando-se novamente como compromisso da União em parceria com estados e municípios no PNE (2014-2021), expresso em sua meta 07 (BRASIL, 2014).

As escolas da rede privada de ensino, a partir de 2017, por meio da portaria nº 564 de 19 de abril de 2017, puderam aderir ao SAEB, que anteriormente para essa rede, acontecia em caráter amostral. A adesão caracteriza-se como voluntária e ocorre a partir de recolhimento via GRU, com valores fixados de acordo com número de alunos: sendo entre 10 e 50 estudantes o valor de R\$ 400,00. Entre 51 e 99 estudantes, R\$ 2.000,00 e a partir de 100 alunos o valor

fixado foi de R\$ 4.000,00, mantendo-se isentas as escolas da rede privada, sorteadas para realização do exame em caráter amostral (BRASIL, 2017).

A partir de 2017, o terceiro ano do EF, que era coberto pela ANA, deixa de ser avaliado, tendo em vista que a BNCC estabelece como fim do ciclo de alfabetização o 2º ano e não mais o 3º ano do EF, como era previsto em anos anteriores (FINI, 2017).

No ano de 2018, o SAEB passa por uma série de reestruturações para se adequar à Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Inicia-se como projeto piloto e de caráter amostral, a avaliação da educação infantil, tendo como público-alvo creches e pré-escolas, a partir da aplicação de questionários a professores e diretores. Outra mudança refere-se à nomenclatura em que todos os testes passam a ser denominados de SAEB, não existindo mais a nomenclatura ANA, ANRESC, etc. Instituído, a partir de então, como componentes da Política Nacional de Avaliação, o SAEB, o ENCCEJA e o ENEM (BRASIL, 2018).

Dentre as maiores conquistas da Constituição de 1988, garantiu-se, ao menos na dimensão normativa, a consolidação da responsabilização do Estado enquanto ator principal na tarefa de promover acesso universal à educação. Isto, conseqüentemente, implicava também atribuir ao Estado Educador, em contraposição ao termo Estado Avaliador, utilizados por Afonso (2007), Horta Neto (2013), Zanardini (2008), Bauer (2019), dentre outros, à tarefa de monitoramento e controle da educação, que em nossa compreensão, resumia-se a assegurar um padrão mínimo de qualidade, condizentes com o projeto de sociedade e de capitalismo em crise, circunscrito no cenário de reestruturação produtiva, cabendo ao Estado a garantia da hegemonia e de controle sobre o processo educativo alinhadas às demandas do capital em seu processo de reprodução.

Configura-se dessa maneira, numa política que, de forma central, tem sido responsável e utilizada como parâmetro para aferir e monitorar a qualidade da educação, integrando-se e fomentando progressivamente a indução de outras políticas e programas em nome da suposta “qualidade”. Os testes padronizados, em seu cerne ideológico, partem do princípio de que todos os indivíduos avaliados por este conjunto de instrumentos, tiveram oportunidades iguais de apropriação do conhecimento exigido em tais testes, como bem discutido por Facci, Eidt e Tuleski (2006), ao se referirem ao conjunto de testagens psicoeducacionais de mensuração das funções psicológicas superiores⁴⁰, e dos testes ainda amplamente usados para estabelecimento do Quociente de Inteligência (QI).

⁴⁰ As funções Psicológicas Superiores são resultado dos processos internalização e apropriação da cultura tipicamente humana, a partir dos tipos e formas de relações sociais que se estabelecem entre os homens ao longo da história, ocorrendo a partir da interação mediada por outros homens, a partir de instrumentos, signos e dentre

Paralelamente, estados e municípios expressaram, desde muito cedo, a intenção de implantar avaliações adequadas a suas demandas específicas e, assim, passaram a desenvolver seus próprios sistemas de avaliação. Destacamos nesse caso, o Estado de Minas Gerais que criou, em 1991, o Sistema de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) e o Estado do Ceará, que criou o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (SPAECE), em 1992. Logo esse movimento foi multiplicado por todo o país.

Acerca dessa questão, Sousa e Oliveira (2010) apresentam alguns problemas decorrentes da expansão e crescimento dos sistemas de testagem, apontando que

Quando o governo federal, unilateralmente, toma a iniciativa de realizar uma testagem censitária, a Prova Brasil, apresentam-se dois tipos de problemas. De um lado, os estados passam a questionar-se acerca da validade da manutenção de sistemas próprios, com seus altos custos e complexidade logística, para realizar a mesma função que o governo federal já realiza. De outro, se estabelece uma frequência muito alta de aplicação de provas, o que inviabiliza até mesmo o tempo necessário para que seus resultados sejam absorvidos, analisados e transformados em ações por parte das redes de ensino (p. 812).

Percebe-se, portanto, um claro esforço, por parte do governo federal, no sentido de aprimorar e expandir os sistemas de testagem padronizadas em larga escala – dentro da controversa perspectiva neoprodutivista e neotecnicista que, como uma amálgama ideológica, norteiam práticas e processos de subsunção e alinhamento às leis do mercado e do capital no trato com a educação escolar. Desse modo, as novas formas de gestão com base nos resultados, portanto, em produtos mensuráveis, quantificáveis, partem do pressuposto que

[...] a rede escolar esteja sujeita às regras do mercado, de modo que os diretores e os professores tenham interesse em formar ganhadores, pois esta seria a melhor forma de eles próprios ganharem o jogo concorrencial. Cada escola seria julgada pelo “mercado”, isto é, pelos alunos ou seus pais, em função da qualidade de seu produto, avaliada pelo maior ou menor êxito dos seus ex-estudantes na vida econômica e social. E a escola avaliaria seus professores pelos mesmos critérios (SINGER, 1996, p. 08).

O decreto 6.094 de 24 de abril de 2007 que instituiu o Plano de Compromisso e Metas Todos pela Educação, a partir do qual se pôs em vigência o Plano de Desenvolvimento da Educação, aponta para a investida da União, enquanto Estado Educador, cuja dimensão normativa expressa em planos, leis, decretos, consiste em uma das determinações que contribui e induz a aceleração da formulação de novos sistemas estaduais, como veremos mais adiante. De acordo com Voss (2011), o PDE lançado em 2007 se constitui como um complexo conjunto de metas a serem alcançadas por meio de uma série de programas e reformas que representaram a expressão das alianças políticas e de redes que se estabeleceram com o empresariado brasileiro

eles a linguagem. São funções tipicamente humanas, como a atenção voluntária, a percepção, a memória e pensamento, a abstração, comportamento intencional, autocontrole etc. O desenvolvimento dessas funções sempre se dá em meio social e depende para seu desenvolvimento efetivo, da atividade intencional e educativa realizada no ambiente escolar a partir da apropriação dos conhecimentos científicos (FACCI, 2004).

em defesa de seus amplos interesses, materializados e expressos no movimento Todos pela Educação (TPE).

Criado em setembro de 2006, o TPE (Movimento Todos Pela Educação) surgiu de uma iniciativa empresarial, levada adiante pelo Grupo Gerdau (empresa multinacional do campo da siderurgia), com a participação de outras empresas como, Suzano papel e celulose, Odebrecht, Dpaschoal, Instituto Camargo Corrêa, Fundação Roberto Marinho e dos bancos Real, Fundação Itaú Social, Fundação Bradesco, Santander, bem como do Instituto Ayrton Senna, Instituto Ethos e pessoas físicas, incluindo secretários de Educação de alguns estados, diretores de órgãos do MEC, além de professores universitários (SAVIANI, 2013; VOSS, 2011).

Essa maior influência do setor privado no campo das políticas de gestão da Educação Básica configura-se como um movimento favorável tanto à expansão dos sistemas de testagem em larga escala, como de mecanismos cada vez maiores de controle e responsabilização sobre o trabalho do professor, constituindo-se num conjunto de políticas que refletem as transformações no campo político, econômico e social em curso na educação, do qual Freitas (2012) destaca três elementos que são tanto expressão como parte constitutivas dessas mudanças no campo educacional: a responsabilização, a meritocracia e a privatização.

Várias reportagens, inclusive veiculadas pelo próprio MEC, buscam reforçar o ideário enganoso que associa qualidade do ensino ou da escola com o valor alcançado nos índices do IDEB. Isso nos é apresentado, a título de exemplo, por tantas outras reportagens produzidas a cada divulgação do resultado dos testes padronizados, uma vez que se procura divulgar o sucesso obtido a partir do uso desses indicadores e a posição do ranking, em que se intenta demonstrar em alguns casos, a explicação para o fracasso ou a receita para o “sucesso”. A título de exemplo o trecho da reportagem veiculada no portal o Globo⁴¹, a respeito do crescimento e destaque no IDEB da cidade de Eirunepé, no interior do Amazonas, visto que em desconhecimento da realidade local e até mesmo o nome da cidade, a nomeia erroneamente como Eurinepé.

Na Escola Estadual Dom Bosco, em Eurinepé, a 1.200 quilômetros de Manaus, a fase de matrícula oferece aos professores a possibilidade de um diagnóstico precoce. É nesse momento que começa o “drama do dedão”. Quando um pai, constrangido, oferece a impressão digital no lugar da assinatura, o colégio já sabe que aquela criança precisará de atenção especial. Se for preciso, o trabalho ultrapassa a sala de aula e vai até a casa do aluno, para blindá-lo dos efeitos perversos no aprendizado de uma família cujo chefe não sabe ler ou escrever. [...] A escola obteve o maior aumento no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), saindo de pífios 2,7 em 2005

⁴¹ Reportagem intitulada: *No interior do Amazonas, nenhum estudante fica para trás - Escola Dom Bosco dá reforço individual a aluno com dificuldade*. Jornal O Globo, 2012. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/no-interior-do-amazonas-nenhum-estudante-fica-para-tras-5420206>

para 8.7 em 2009. Da aposta no reforço escolar à disciplina em sala, passando pela oferta de duas merendas ao dia, são várias as explicações para o bom resultado. De todas elas, contudo, o maior destaque é para o envolvimento da família do aluno no aprendizado (O GLOBO, 2012).

Uma hipótese para o crescimento do IDEB em pouco tempo, nessa e em outras escolas, é o estreitamento curricular, verificado pela aposta no reforço escolar que se constitui em treinamento para os testes, pois ainda de acordo com a matéria, os alunos considerados como bagunceiros ou com “dificuldades” retornam no turno da tarde para aulas de reforço. O treinamento para os testes e o reconhecido e danoso estreitamento curricular, conforme discutido por Freitas (2014), Vicino (2013), Casassus (2009) dentre outros, faz com que a escola, em meio a estas políticas, mobilize todo seu esforço pedagógico para se trabalhar com as matrizes de referência que compõem os testes, implicando em sérios, perversos e danosos mecanismos, os quais prejudicam o processo formativo de apropriação dos conhecimentos científicos em sua totalidade e previstos para cada ano, etapa ou nível do ensino. Implicando ainda, no esvaziamento do trabalho docente, nos moldes defendidos por Facci (2004) e na intensificação de seu trabalho, cujos principais elementos para sua definição podemos elencar: a imposição e sobrecarga de atividades e tarefas, como as aulas de reforço e os treinamentos para os testes, a aplicação cada vez maior de projetos impostos pela SEDUC e principalmente a pressão e a cobrança por resultados.

Nos contrapomos a Bonamino e Sousa (2012, p. 376), ao afirmar que desde sua criação, o SAEB, baseado em testes cognitivos, “configura-se como uma avaliação com desenho **apropriado para diagnosticar e monitorar a qualidade da educação básica nas regiões geográficas e nos estados brasileiros**” (grifo nosso), pois entendemos o forte caráter padronizador e homogeneizante que desconsidera as disparidades, desigualdades, assimetrias e particularidades, existentes ao longo de todas as redes estaduais e municipais que compõem o Sistema Nacional de Ensino.

O fato é que a análise dos dados oficiais evidencia a rapidez com a qual se realizou a criação desses novos sistemas. Em 2015, através de um amplo estudo, realizou-se um mapeamento o qual identificou que, no Brasil, dentre os estados da federação, sete não desenvolveram sistemas próprios de avaliação externa (testagem), como: Amapá, Distrito Federal, Maranhão, Mato Grosso, Rio Grande do Norte, Santa Catarina e Sergipe, estando presentes nos 19 estados restantes. É válido destacar, porém, que “alguns estados que atualmente não possuem sistemas de avaliação estão anunciando sua criação, como por exemplo, vem ocorrendo no estado do Maranhão” e, além disso, em outras localidades, “as avaliações de sistemas foram paralisadas, até mesmo extintas em alguns casos, porém

retomadas posteriormente, como é o caso do estado do Paraná” (MACHADO; ALAVARSE; ARCAS, 2015, p. 671).

Tendo por base esse levantamento, procedemos sua atualização, conforme sistematizado abaixo:

Tabela 5: Sistemas Estaduais de Avaliação. 1992-2020

Estado	Nome	Sigla	Ano de Criação
Ceará	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará	SPAECE	1992
São Paulo	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo	SARESP	1996
Minas Gerais	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública	SIMAVE	2000
Espírito Santo	Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo	PAEBES	2000
Pernambuco	Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco	SAEPE	2000
Alagoas	Sistema de Avaliação Educacional de Alagoas/ Avaliação de Aprendizagem da Rede Estadual de Educação de Alagoas	SAVAL/ AREAL	2001
Mato Grosso do Sul	Sistema de Avaliação da Educação da Rede Pública de Mato Grosso do Sul	SAEMS	2003
Rio Grande do Sul	Sistema Estadual de Avaliação Participativa / Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul	SEAP/ SAERS	2007 (SAERS) 2012 (SEAP)
Rio de Janeiro	Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro	SAERJ	2008
Amazonas	Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas	SADEAM	2008
Acre	Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar	SEAPE	2009
Bahia	Sistema de Avaliação Baiano de Educação	SABE	2010
Goiás	Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás	SAEGO	2011
Piauí	Sistema de Avaliação Educacional do Piauí	SAEPI	2011
Tocantins	Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Tocantins	Salto	2011
Paraná	Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná	SAEP	2012
Paraíba	Sistema de Avaliação da Educação da Paraíba	Avaliando IDEPB	2012
Rondônia	Sistema de Avaliação Educacional de Rondônia	SAERO	2012
Pará	Sistema Paraense de Avaliação Educacional	SisPAE	2013

Fonte: Elaborado e atualizado pelo autor tendo por base Machado, Alavarse e Arcas (2015).

Em grande parte das pesquisas disponíveis comprova-se, portanto, a intrínseca relação estabelecida entre a metodologia dos sistemas estaduais e a do sistema nacional. Na maioria absoluta dos Estados, as avaliações acerca da qualidade da educação se “caracterizam pela aplicação de testes padronizados aos estudantes da educação básica (ensino fundamental e ensino médio) e questionários contextuais, respondidos por gestores, professores, pais e alunos”. Tais testes, em geral, focam em sua maioria, apenas nas áreas de língua portuguesa e matemática; apesar de que, “alguns sistemas têm ampliado as áreas avaliadas para ciências da natureza e ciências humanas, assim como criado avaliações específicas para alfabetização”

(MACHADO; ALAVARSE; ARCAS, 2015, p. 672). Exemplos desse fato são os estados de Bahia, Ceará, Goiás, Espírito Santo, Minas Gerais, Rondônia e São Paulo.

Outra característica que aponta uma similaridade com relação ao modelo de avaliação federal é a utilização dos resultados dos sistemas de avaliação para a criação de índices de qualidade particulares nos estados – isso vem acontecendo nos estados:

[...] do Amazonas, com o Índice do Desenvolvimento da Educação no Amazonas (IDEAM), Espírito Santo com o Indicador de Desenvolvimento das Escolas do Espírito Santo (IDE), Goiás, com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do Estado de Goiás (IDEGO), Paraíba com o Índice de Desempenho da Educação da Paraíba (IDEPB), Pernambuco com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco (IDEPE) e São Paulo com o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) (MACHADO; ALAVARSE; ARCAS, 2015, p. 672).

A análise imanente desses dados permite-nos concluir que o SAEB vem consolidando-se como referência de política de avaliação da Educação Básica, uma vez que esse sistema é visto como modelo indutor de iniciativas semelhantes pelos estados. Este complexo fenômeno reflete negativamente em muitas outras dimensões da educação, pois, em sua raiz, está a enganosa associação entre qualidade e produtividade, tendo em vista que os índices utilizados na educação básica como escala e termômetro da qualidade não considera as condições de ensino, de aprendizagem, a infraestrutura das escolas, a formação inicial e continuada destinadas a professores (precária e muitas vezes aligeirada), sua carreira e remuneração, tampouco o conjunto de questões sociais e econômicas que, de forma multideterminada, produzem o sucesso ou fracasso escolar.

A análise das particularidades da implementação de um conjunto de políticas que intensificam a materialização da lógica do capital na escola, a partir de uma ampla gama de mecanismos baseados em modelos e práticas de testagem que se atrelam à bonificação por produtividade, controle, regulação, auditoria e certificação, como se tem verificado no estado do Amazonas, permitem-nos compreender que, a partir dos estudos e pesquisas desenvolvidos sobre esta política, ao longo desses 30 anos de sua existência e trajetória histórica, o SAEB, tem se constituído como um forte instrumento de gestão e de atribuição de responsabilidades às escolas, professores e alunos pelo êxito ou insucesso em seus desempenhos, escamoteando os processos sociais de sua produção.

Agudizando este quadro, o reducionismo curricular, expressado no momento em que as escolas mobilizam os conteúdos de áreas específicas do saber, em atendimento às propostas contidas nas matrizes de referência que nortearão os testes, constitui-se numa das faces mais perversas de consequências dessas políticas, privilegiando áreas de saberes em detrimento de outras. Assim, o mesmo se configura em um movimento de “roubo” e privação das

possibilidades plenas de acesso aos conteúdos científicos das diversas áreas do saber, construídos e acumulados ao longo da trajetória da humanidade, como formas históricas e sociais da cultura, que uma vez apropriados em sua totalidade pelos alunos, em sua totalidade, poriam em curso o seu desenvolvimento e formação humana como defende Vigotski (1991; 2000). Para o autor, o desenvolvimento anda passo a passo com a aprendizagem, como uma sombra atrás do objeto projetado (VIGOTSKI, 2000).

Essas questões que nos dão um panorama do período que ora vivenciamos, os quais consistem em um recrudescimento da ofensiva hegemônica do capital, escamoteando os complexos processos responsáveis pelas reais causas da má qualidade e fracasso da educação escolar pública, subsumindo o processo de formação humana às atuais demandas de reestruturação produtiva do capitalismo em crise. Desse modo, é preciso ter “a consciência que a sociedade, ao produzir o fracasso escolar, está promovendo o sucesso ideológico de perpetuar a divisão de classes, mantendo, de forma diferenciada, possibilidades de acesso ao saber elaborado (FACCI, 2010, p. 322).

2.6. O MITO DA MERITOCRACIA NA EDUCAÇÃO

Com essa nova ordem imposta pelas políticas educacionais, calcadas no gerencialismo, no uso do *accountability* em educação, portanto na responsabilização, prestação de contas e auditoria, mas principalmente no ideais de eficiência, eficácia e uma pretensa autonomia, que dados os contornos das novas formas de gestão do processo pedagógico por meio sistemas de testagem e bonificação por desempenho, da padronização curricular e da inserção de parcerias privadas no setor educacional, entendemos que a meritocracia e a responsabilização, discutidas anteriormente, têm sido um catalisador dentro desse processo de imposição da lógica econômica que se materializa na política que tomamos como objeto de estudo.

Esse discurso ideológico que legitima as desigualdades num sistema social baseado na expropriação do trabalho e na divisão em classes sociais, o qual se configura “na modernidade como um ideal legitimador da burguesia em oposição ao princípio seletivo da ancestralidade, típico do regime aristocrático” (KREIMER, 2000, p. 02). Portanto, se na aristocracia, as posições sociais, os cargos públicos por direito de nascimento, constituíam-se numa marca de seu tempo, nas democracias modernas, prevalece o discurso do esforço pessoal, das habilidades e competências, ou nos pretensos dons ou talentos ao qual o indivíduo possui, que, de maneira falaciosa, justificaria determinada posição alcançada numa sociedade de classes, de forma que – o sucesso ou fracasso de um indivíduo seriam consequências de sua própria ação e esforço.

O burguês acredita que é proprietário dos meios de produção, graças a seus próprios esforços (CHAUÍ, 1996). Dessa forma, o fundamento ideológico que tem contribuído para sustentar e principalmente legitimar o lugar de cada indivíduo na estratificação social, parte da premissa de que a riqueza é diretamente fruto do trabalho e esforço individual, de forma que todo indivíduo pobre, desde que trabalhe, tenha talento e se esforce, pode galgar e conquistar, via mérito particular, sua propriedade e sua riqueza.

Desse modo, assumindo também os princípios democráticos (apregoados pela ideologia liberal) todos estariam em pé de igualdade de condições para competir por posições na sociedade.

A escola assume a função de amenizadora das contradições sociais, o espaço escolar apresenta-se como neutro, um local onde todos teriam as mesmas oportunidades, os conteúdos ensinados tinham a função de habilitar os alunos para uma ascensão social, que dependia, porém, muito mais do esforço e capacidade de cada um [...] (GALIANI, 2009, p. 73).

Tomando por base o princípio determinante do individualismo, a educação, na sociedade capitalista, desenvolveria sua função. As palavras de Cunha (1985) resumem de forma bastante clara esta questão:

É, pois, a partir dos talentos ou vocações individuais (que a escola tem capacidade de despertar e desenvolver) que o indivíduo adquirirá sua posição; isto é, que o indivíduo ocupará na sociedade a posição que seus dotes inatos e sua motivação determinarem e, assim, de acordo com suas próprias aptidões, irá encontrar seu lugar na estrutura ocupacional existente. (...). Dessa forma, ela pretende contribuir para que haja justiça social, levando a sociedade a ser hierarquizada com base no mérito individual. Onde se conclui que a ascensão ou descensão social do indivíduo estará condicionada à sua condição, ao seu nível de instrução, e não mais ao nascimento ou à fortuna que dispõe. Isto porque o talento está no indivíduo, independente de seus status ou condição material (pp. 34-35).

Nas sociedades capitalistas, no entendimento de Barbosa (2003), a meritocracia configura-se como uma poderosa ideologia, legitimando e ao mesmo tempo sendo critério de hierarquização nas sociedades modernas, à qual permeia todas as esferas e dimensões da vida humana na modernidade. Ideologicamente é concebida “como um conjunto de valores que postula que as posições dos indivíduos na sociedade devem ser consequência do mérito de cada um, ou seja, do reconhecimento público da qualidade das realizações individuais (BARBOSA, 2003, p.22).

A escola contribui, no processo de inculcação dos pressupostos meritocráticos, presentes nos exames, para a interiorização da lógica do esforço pessoal, em que as avaliações têm cumprido menos seu objetivo formativo e diagnóstico, promovendo apenas competição, estratificação, prevalecendo a avaliação classificatória. Portanto, a escola seria responsável por equalizar as condições de competição dos indivíduos na sociedade, sendo necessária a sua

defesa como forma de mascarar as diferenças históricas entre as classes, enfatizando-as como naturais e dependentes somente das capacidades individuais

Ao analisar a contribuição da educação formal Mészáros (2005, p.35) afirma:

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 impostas.

Entendemos, portanto, a meritocracia como constitutiva da hegemonia neoliberal que sustenta a máxima de que o crescimento econômico e o sucesso pessoal, mesmo numa sociedade de classes, demarcada pela exclusão e seletividade, notadamente enraizando nos processos constitutivos e subjetivos do indivíduo, a culpabilização individual pelo lugar que ocupa na sociedade e por seus possíveis fracassos, inclusive escolares (PATTO, 1996), dito de outra forma, ela caracteriza-se, a partir da hegemonia neoliberal, “como única forma justa e eficiente de distribuir os lugares (desiguais) nas sociedades democráticas⁴²” (DURU-BELLAT, 2006, p. 01). Desse modo,

A escola ao se constituir como um espaço de poder e ao receber uma função específica, torna-se desigual, pois tende a valorizar saberes, hierarquizar conhecimentos e selecionar os indivíduos. Na instituição escolar o mérito que permite a crença na profecia e na sua promessa futura são propagadas com o interesse constante de premiar os mais exitosos e esquecer os fracassados. “Quanto mais se acredita na igualdade de oportunidades, mais se confia à escola a inexaurível missão de realizá-la a cada geração. Mas quanto mais se adere a essa utopia, mais se pensa também que as hierarquias escolares são justas e decorrem somente do mérito individual (DUBET, 2015, p. 91).

Em estudo sobre as políticas educacionais brasileiras, Valle e Ruschel (2009) constataam que os princípios ou ideais meritocráticos integram a política educacional brasileira, desde a Constituição Federal de 1934. Os sistemas de ensino brasileiro, dentro dessa análise, foram caracterizados como

[...] *seletivos* entre 1930 e 1945, quando o acesso à escola é extremamente restrito; como *diferenciados* entre 1946 e 1969, quando o princípio da igualdade de oportunidades é apreendido em termos de seleção e de diferenciação; como *regulados* entre 1970 e 1987, quando o controle e a qualificação para o trabalho são prioridades (VALLE; RUSCHEL, 2009, p. 182).

A constituição Federal de 1988, em seu art. 205, estabelece alguns princípios meritocráticos ao fazer referência aos talentos individuais "acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um" (BRASIL, 1988).

⁴² La méritocratie s'impose comme la seule voie à la fois juste et efficace de répartir les places (inégaes) dans les sociétés démocratiques (DURU-BELLAT, 2006, p. 01).

A partir desse viés, a justiça social e o acesso à educação em níveis mais elevados, é a recompensa pelo esforço individual e das capacidades do indivíduo.

De acordo com os pressupostos da Psicologia Sócio-Histórica, a partir do pensamento de Leontiev (1978) é a aprendizagem que produz desenvolvimento das capacidades humanas, questões que reforçam o valor da educação escolar neste processo de desenvolvimento, cujas funções psicológicas superiores dependem das interações sociais e da internalização e apropriação do conhecimento científico.

Assim, aquilo que o indivíduo traz ao nascer, ou seja, suas configurações biológicas advindas do seu pacote genético, apenas lhe confere aptidão à cultura e sociabilidade humana. Conforme explicita Leontiev (1978),

Podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana. (LEONTIEV, 1978, p. 267).

Ora, se o sujeito não se encontra pronto ao nascer para lidar com o conjunto de significações elaboradas pelos homens, é a apropriação das formas de ser, sentir e agir tipicamente humanas que produz o seu desenvolvimento, pois, o homem abandonado a si mesmo não desenvolve as particularidades ditas humanas que lhe possibilitam viver em sociedade, bem como desenvolver todo o conjunto de possibilidades e capacidades que podem ser desenvolvidas

Vygotsky (1991) ressalta a natureza social da constituição do psiquismo e do desenvolvimento humano, através da qual o indivíduo se constitui a partir das interações que, segundo ele, são essencialmente mediadas. O desenvolvimento mental, segundo Vigotski, pressupõe a internalização a partir da apropriação/participação das práticas culturais constituídas historicamente pelos homens em convívio social.

O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (VYGOTSKY, 1991, p. 33).

O conceito de mediação ocupa um lugar central e de fundamental importância na teoria histórico-cultural, pois é a partir dela que a criança se torna um indivíduo cultural adulto, internalizando teorias e conhecimentos a partir de mecanismos mediacionais, através dos quais vai significando ao longo da vida a partir das relações estabelecidas e mediadas pelos instrumentos produzidos culturalmente, pelos signos, e pelo outro, estabelecendo relações coletivas (interpessoais) que não são diretas, mas essencialmente mediadas (VYGOTSKY, 1991).

Na mesma linha de pensamento, nos afirma Leontiev (1978) que “[...] o desenvolvimento, a formação das funções e faculdades psíquicas próprias do homem como ser social, produzem-se sob a forma de um processo de apropriação, de aquisição” (p. 235).

A partir dessa concepção, as políticas educacionais se voltam para uma revalorização de uma formação individual, a qual responsabiliza o aluno pela sua própria escolarização. Suas escolhas em relação àquilo que deveria formar durante todo o processo é que definem êxito, a fim de ascender socialmente e, dessa forma, contribuir para o desenvolvimento econômico e social do seu país (MELO, 2004).

Em relação a esse aspecto, Patto (2000b), em seu texto *Mutações do cativeiro*, afirma que se faz presente de maneira hegemônica um tipo de educação que se assemelha a um instrumental técnico, com receitas supostamente quase infalíveis para a eficiência dos alunos, tanto na escolarização quanto no futuro, ao ocupar postos de trabalho. A autora considera que um dos grandes mitos frequentes nos sistemas educacionais para a eficiência, esses sendo parte integrante da ideologia desse tipo de educação, é o de que, em uma sociedade competitiva, há a necessidade de preparar, tanto crianças quanto jovens, para a competição. Essa tal sociedade competitiva é vista de maneira naturalizada e fatalista; uma vez que não é compreendida como fruto de questões históricas, políticas, econômicas e sociais, as quais embasam o sistema capitalista.

Segundo Freitas (2012), um sistema de responsabilização é constituído por três elementos: testes para estudantes, a divulgação pública do desempenho da escola e a instituição de recompensas e sanções. Para ele, as recompensas e punições formam o caráter meritocrático desse sistema, mas não somente, já que a própria divulgação pública dos resultados da escola consiste, em si mesma, em uma forma de recompensa ou sanção. Desse modo, “a meritocracia é uma categoria [...] que perpassa a responsabilização” (p. 383), e que, portanto, tem estimulado a competição entre alunos, professores e escolas, ideal não condizente com o processo de formação humana numa perspectiva emancipadora.

O conceito de meritocracia proposto por Martins *et al.* (2015) seria um sistema social, político e econômico através do qual os indivíduos privilegiados, são vistos como aqueles mais talentosos, esforçados e capazes. Analisando a relação da meritocracia com o mundo do trabalho, ela seria o pano de fundo norteador da feitura de políticas públicas para a educação profissional do Brasil e, conseqüentemente, o elemento ideológico norteador da formação dos trabalhadores. De fato, com toda a experiência do capital, pautada pela internacionalização da política educacional, nosso país tornou-se um terreno favorável para semear tais práticas diante das condições institucionais de implementação das propostas neoliberais vigentes (FREITAS,

2015), as quais concebem a educação como instrumento e motor do desenvolvimento econômico e, portanto, capaz de sanar as desigualdades historicamente construídas.

Desse modo, é necessário desvelar o mito da meritocracia enquanto ferramenta de desenvolvimento social e profissional, dando à classe trabalhadora mais uma chance para superar o fosso da desigualdade. Denunciar o mito meritocrático seria, apontar as contradições do processo de formação educacional ao qual está submetido à classe trabalhadora. O caminho para a superação da desigualdade social, portanto, proveria do despertar das implicações provenientes do mito da meritocracia, e, em seguida, caberia ao próprio operariado escolher quais passos dar (MARTINS *et al.*, 2015, p. 104-105).

Em 1990, a política de educação profissional foi menosprezada pelo governo de Fernando Henrique Cardoso. De um lado, havia o ensejo de contenção da oferta pública, do outro, o incentivo financeiro objetivando a ampliação da oferta da educação profissional privada.

Neste mesmo período – o de maior descaso do Brasil com relação à Educação Profissional – ocorre o desenvolvimento acelerado da robótica, da automação, da informática, dos meios de comunicação, reestruturando o mundo do trabalho, de forma, até então, nunca vista. A velocidade com que ocorrem as transformações na esfera política e financeira exige dos governantes um novo olhar na formação/qualificação da classe trabalhadora (ARRAIS NETO; CRUZ, 2011, p. 48).

No governo Lula acompanhamos a expansão da Rede de Educação Profissional e Tecnologia, sendo fundados Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia oriundos das antigas Escolas Técnicas. Tivemos a criação do Programa Brasil Profissionalizado, incentivador do ensino técnico integrado nas redes estaduais de ensino e, finalmente, o PRONATEC, que objetiva qualificar rapidamente mão de obra suficiente para às necessidades do mercado.

Assim, de acordo com Martins *et al.* (2015), mais uma vez é vendido para a classe trabalhadora o pressuposto de que a formação profissional seria o *messias* capaz de libertá-las da pobreza, uma ilusão que chega a ser cruel para a sociedade, pois na realidade apenas os “mais capazes” servirão ao capital em uma condição especial, uma vez que a grande maioria da classe trabalhadora irá continuar subalterna assim como qualquer trabalhador que ocupa as esferas mais baixas da condição social.

A intenção de reproduzir a ideologia democrática tinha o objetivo de aniquilar ou diminuir as desigualdades sociais, possibilitando a oferta de oportunidades igualitárias para todos. Dessa forma, ao retirar o foco das condições de ensino e aprendizagem postas aos estudantes e educadores, passa-se a acreditar que tudo pode ser conquistado a partir do esforço e do mérito individual.

Retomando o pensamento de Freitas (2015), este admite que a meritocracia como uma lógica de pensamento liberal, uma competição entre si por metas e recursos – entre alunos, professores, diretores, dentre outros – retirando o foco da teoria da formação humana, o que gera médias e comparações entre escolas, professores e profissionais da educação no geral. Obviamente, introduzir a competição no processo educativo é alterar sua essência, seu objetivo. A educação não foi criada para haver perdedores.

Para além do foco dado, Freitas (2015) admite que por trás dessas práticas existe uma política pública de desmantelamento da educação e, conseqüentemente, do magistério, exercida em larga escala, a qual passa, muitas vezes, despercebida no cotidiano de ensino.

Ao observarmos as metas traçadas no PNE (2014-2024) – Lei 13.005, a gestão democrática pauta-se em princípios meritocráticos e desempenho, conforme consta em sua meta 19:

Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para efetivação da gestão democrática na educação, **associada a critérios técnicos de mérito e desempenho** e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (BRASIL, 2014, negrito nosso).

Ora, se a meritocracia valoriza o desempenho individual, baseada na lógica do “cada um por si”, fica em evidência o antagonismo presente na meta, tendo em vista que a gestão democrática pressupõe a participação, dando ênfase à coletividade e não à individualidade. Outra questão fundamental refere-se ao fato de que no gerencialismo e nas práticas de *accountability* adotadas nas políticas educacionais, e no forte caráter regulador adotado pelo Estado, há um esvaziamento do conceito de gestão democrática, constituindo-se em uma falácia.

A maior parte dos estados brasileiros tem desenvolvido políticas meritocráticas, por meio das quais aquelas escolas que atingem as metas estipuladas recebem uma contribuição financeira. A lógica importada dos Estados Unidos, bonifica todos os profissionais das respectivas instituições, o que prevê a verticalização do controle educacional em escala nacional, especialmente das escolas que não atingem as metas, podendo ser, inclusive, objeto de intervenção.

A partir desse dispositivo, os professores inseridos no processo meritocrático recebem dinheiro ao competirem entre si, e para que essa política de bônus complete seu ciclo, a partir do exemplo de outros países por meio dessa prática, é preciso que ela quebre a estabilidade do emprego, assim como vem acontecendo com os profissionais americanos. A exemplo disso, observa-se que

Na lógica empresarial, quando um empresário trabalha mais que o outro, “eu dou a ele um bônus”, mas ninguém pergunta o que aconteceu com aquele que não recebeu

na lógica da empresa. [...] A quem tem mérito: bônus, a quem não tem: rua. (FREITAS, 2015 – Transcrição nossa).

Dando prosseguimento à análise dessa problemática, é preciso ressaltar que as técnicas de aferição do desenvolvimento do professor não dão conta da avaliação e do trabalho do mesmo, primeiramente porque não são todas as disciplinas que participam de tal processo avaliativo, uma vez que são reduzidas ao teste de leitura, matemática e, no máximo, de ciências. Dessa forma, os alunos que não vão bem nessas provas são afetados, produzindo, portanto, *uma espiral negativa de motivação*.

O modelo por detrás dos processos avaliativos de desempenho de estudantes e professores, atualmente em vigor, seria o que chamam de *curva normal*, que parte da premissa de que nem todos os indivíduos podem ser bons o suficiente para participar dessa lógica meritocrática.

No âmago da teoria da meritocracia liberal, tratar os desiguais como iguais aprofunda a desigualdade. Desse modo, há um ponto arbitrário de uma competição que dá o mérito àqueles que “ganham”, sem observar as desigualdades socioculturais e econômicas, admitindo que todos os indivíduos participantes – a sociedade como um todo – estejam no mesmo patamar e tenham as mesmas oportunidades de “vencer”, lógica que se aplica a todos os setores das nossas vidas, culminando na responsabilização às pessoas pelo uso que fazem das oportunidades, as quais não são igualitárias sob nenhuma ótica. Isto posto, o que estaria em jogo seria a negação dos direitos sociais camuflando-se pelos esforços pessoais.

Nesse contexto, o movimento meritocrático neoliberal se prepara para um momento de intervenção que intenta terceirizar a gestão das escolas públicas, assim como qualquer lógica de mercado. Freitas (2015) afirma que no Pará esse processo seria testado com 50 escolas financiadas pelo Banco Mundial, no ensino médio. Nesta perspectiva, a escola continua sendo pública, mas é gerida por uma empresa privada. Caso continue acontecendo cada vez mais no país, isso implicará certamente na destruição do magistério e da escola pública.

Tomando novamente como exemplo a base americana, o professor fatura cerca de 66 mil dólares ao ano. Com o advento da terceirização no país, o professor então passa a receber 33 mil dólares ao ano, tendo seu salário reduzido à metade e, obviamente, como uma das inúmeras consequências desse sistema, sofrer com a instabilidade de emprego. Assim ocorre a precarização do trabalho e o apostilamento nas aulas, fato este que desqualifica e cria uma barreira de pensamento, pois professores e alunos passam a ser impedidos de pensar para além das dificuldades encontradas dentro da classe, sendo a falta de reflexividade um dos objetivos de toda regulação e controle dos docentes e discentes, processo que já ocorre em grande parte

das instituições particulares do país como escolas, faculdades e universidades (FREITAS, 2015).

Portanto, as situações impostas por uma base nacional padronizada culminam na segregação no interior das salas e na demissão dos diretores que não conseguem atingir as notas necessárias, sendo substituídos, muitas vezes, sem um processo de escolha da comunidade, cedendo lugar, em muitos casos, à lógica da gestão dos sistemas privados. No que concerne à retirada dos direitos sociais, os professores sofrem pela precarização e pela perda de estabilidade no trabalho, os alunos mantêm-se estagnados com relação a todo tipo de diferença existente entre eles, mantendo ou ampliando a segregação escolar e, sobretudo, as desigualdades vigentes.

Temos novamente como experiência observada a partir de outros países, como os Estados Unidos, que o ciclo meritocrático nesse aspecto se inicia com políticas que chegam com um discurso bastante afável acerca dos alunos pobres que têm o direito de estudar. Na realidade, o sistema não consegue preencher os espaços desiguais entre os pobres e os ricos, porém, desempenham um papel de atingir metas impossíveis por parte das escolas públicas, depois passaram a depreciá-las a partir da mídia e, por fim, privatizaram-nas (terceirização/gestão ou *vouchers*).

Uma outra estratégia de mascaramento, bastante utilizada na atualidade, dá-se através da venda de kits completos de como ensinar habilidades socioemocionais para os alunos, auxiliando-os na colaboração, no respeito e na criatividade, mais uma lógica de controle que vem servindo para justificar os fatos que ocorrem e que estão sendo planejados. Com o mesmo objetivo de regulação e opressão a partir do controle absoluto dentro das escolas, no Brasil, acompanhamos o aumento de estabelecimentos de ensino administradas por policiais militares, evidenciando o crescimento do conservadorismo no ensino. Dessa maneira, corremos o risco de assumir a padronização de valores e padrões sociais nas escolas.

A ideologia fundamentada diante da noção meritocrática responsabiliza a educação pela principal via de mudança da realidade material dos indivíduos, incumbida a tarefa de selecionar e ordenar a população, da qual, é guiada teoricamente pelas aptidões pessoais. Destarte, diplomas, currículos, notas e certificados não podem ser comprados, mas conquistados.

Tomamos como exemplo característico o *programa de valorização do mérito*, iniciativa do estado de São Paulo em concomitância com os objetivos perversos de um regime nacional de cunho neoliberal do qual destitui seu encargo, no que tange à qualidade educacional, conferindo o fardo unicamente a professores, coordenadores e diretores das escolas. Nesse

contexto, uma inversão de valores pode ser vista na prática quando o Estado lida com atribuições de âmbito coletivo a partir de uma concepção individual. Dessa forma,

O conceito de qualidade associado ao programa meritocrático [...] tem como referencial os padrões administrativos capitalistas privados. Ao se submeter a esse conceito de qualidade educacional deturpado, a escola perde autonomia e possibilidade de pensar criticamente e agir sobre os mecanismos e práticas sociais. Neste modelo escolar, o professor passa a ser sobrecarregado com novas exigências, e tende a ser forçado a buscar de forma intensa e por seus próprios meios sua qualificação ou requalificação, sob pena de ficar estagnado ou excluído dos benefícios da carreira docente, além de ser responsabilizado pela má qualidade escolar. Esse contexto, aliado às péssimas condições de trabalho que existem em muitas escolas públicas, precarizam ainda mais o trabalho docente (VIEIRA *et al*, 2013, p. 331).

As escolas deveriam ser pensadas para formar cidadãos conscientes e críticos, capazes de resistir ao grande projeto de desmantelamento do ensino no Brasil, advindo da submissão à produtividade e a competitividade. Nessa perspectiva, o ideal a ser alcançado é um projeto político de valorização dos trabalhadores docentes, fornecendo condições favoráveis e qualidade de vida, formação dentro da carga horária do profissional, plano de carreira condizente com sua responsabilidade para com a sociedade.

Na realidade, observamos prédios públicos precários, recursos da educação desviados para outros setores da administração pública, baixos salários para os professores, pouca ou nenhuma oferta de incentivo à formação profissional. Assim, os gestores públicos fecham os olhos para essas situações a partir do momento em que apoiam a meritocracia educacional.

No que diz respeito a ideologia capitalista, observa-se que esta procura extinguir a importância da qualidade das condições de aprendizagem dos estudantes e de trabalho dos profissionais de ensino, incentivando o indivíduo à crença mística do mérito tanto para estudantes quanto para os trabalhadores, punindo aqueles que não foram bem-sucedidos na escola e deixando-os desassistidos com relação às necessidades apresentadas pelas escolas que não obtiveram os resultados esperados. Nesse contexto, isto, podemos considerar a competitividade como o combustível da meritocracia, cobrando excelentes notas ao mesmo tempo que não garante a valorização e a qualidade de uma educação pautada pelo princípio da equidade. Portanto:

A educação é apresentada como instrumento de desenvolvimento econômico e é através dela que as diferenças econômicas entre os indivíduos podem ser estreitadas, porém, a educação executada por intermédio do Estado capitalista e das grandes empresas que fazem parte do setor educacional, deriva das classes dominantes e esta em tempo algum será igual para todos, pois há a necessidade de impor uma classe a submissão em relação à outra, estabelecendo uma fronteira, uma linha entre os que estão do lado de lá controlando o saber e os que estão do lado de cá, sem ter acesso ao saber e ao poder. (MARTINS *et al*, 2015, p. 111).

Portanto, o real objetivo do ensino e de todo o sistema educacional vigente e previsto pelas políticas públicas educacionais brasileiras é a reprodução das necessidades de acumulação

do capital. A partir de uma relação de dominação, o interesse da classe burguesa é tornar cada vez mais a educação um produto do seu próprio desenvolvimento. Assim, no sistema capitalista, a educação não elimina as diferenças de classe ou oferece oportunidades igualitárias, como afirmam aqueles que defendem o sistema meritocrático, mas sim, desempenha a função de criação de mão de obra para o mercado de trabalho a partir da legitimação das desigualdades sociais.

Sabemos da capacidade de reinvenção de um sistema capitalista, enganando e criando maneiras de exploração do trabalhador. Neste caso, o desenvolvimento tecnológico que poderia e deveria beneficiar o proletariado, porém, ao invés disso, culmina em uma reprodução da exploração da qual, através do próprio sistema de educação, os indivíduos, em uma lógica meritocrática, acreditam ser os maiores beneficiados de todo esse processo alienatório.

Há a disseminação da noção de que a escolarização unida ao esforço resulta no fator responsável para o desempenho, o progresso, e, em consequência, a mobilidade e a ascensão social. Assim, a meritocracia revela-se como *pseudodemocrática* e *pseudo justa*, porque não dá condição para a discussão com a população envolvida ou com outros setores sociais, desprezando a luta coletiva do sindicato, promovendo e incentivando o individualismo, a rivalidade, a concorrência, demonstrando a classificação e as circunstâncias do status, bem como as posições sociais, desconsiderando as características e potencialidades de cada ser humano.

Logo, desejar um bom emprego não é o suficiente para obtê-lo. Meritocracia e trabalho são relacionados e problematizados a partir da base de vida cotidiana. Quais são as chances de um indivíduo que não teve a oportunidade de estudar ou de permanecer na escola ao concorrer com alguém que, além de concluir o ensino médio possui ensino superior? E mesmo aqueles que têm boas qualificações, mantêm-se, muitas vezes, sem oportunidades de trabalho, pois nessa lógica em que vivemos sempre haverá alguém melhor e mais bem preparado para ocupar o cargo almejado. Nesse contexto, aqueles que não tiveram condições de acesso ao ensino regular culminam por realizar cursos de qualificação profissional, adestrando sua mão de obra, e, mesmo assim, estando sujeitos a baixos salários e a empregos desumanos.

Segundo o sistema meritocrático, os trabalhadores são livres para vender sua força de trabalho como quiserem, podendo escolher onde e como trabalhar, o sucesso será fruto do seu esforço, daí a necessidade de estar em constante formação/qualificação, seja pela via interna da fábrica como aponta Kuenzer (1991)⁴³ ou pelos programas governamentais como citado acima [...] O que não muda em nenhum desses meios normativos é a lógica meritocrática, afirmando que todos são iguais, que têm acesso

⁴³ KUENZER, Acácia Zeneida. Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão. Brasília: INEP, 1991.

às mesmas oportunidades no mundo do trabalho, onde se destacará aquele que se esforçar mais, isto é, que tiver mais mérito (MARTINS *et al*, 2015, p. 113).

Dessa maneira, o mito da ascensão social pela educação é mais uma vez evocado pela atual política educacional brasileira, evidenciando o caráter falacioso dessa ideologia.

Podemos perceber, através de Koga (2013), os princípios relativos à construção da noção de meritocracia no ocidente, historicamente determinados a partir de pressupostos religiosos, políticos e econômicos. Uma figura importante nesse processo foi John Locke (1632-1704) do qual, relembra Chauí (2003), que acreditava, perante a Deus, na concepção igualitária do ser humano, o qual nasceu com a missão de trabalhar para conquistar seus próprios bens materiais. Nesta perspectiva liberal, os pobres são considerados fracassados e responsáveis, individualmente, pela própria derrota de não serem proprietários porque não trabalhavam o suficiente para tanto. *O burguês acredita que é proprietário graças ao seu próprio trabalho* (CHAUÍ, 1996, p. 375), princípio ideológico contribuinte do sustento e legitimação do capitalismo ocidental.

Diante disso, a riqueza seria diretamente resultante do trabalho e do empenho individual, legitimando a relação indissociável entre sacrifício e sucesso. Por isto, a propriedade privada torna-se sacralizada ao ser legitimada pela teoria econômica e, sobretudo, a partir do discurso religioso, na voz da autoridade divina. Ao infiltrar-se em todas as esferas da sociedade, portanto, estruturado enquanto necessário para a legitimação dos abismos financeiros e sociais entre pessoas e nações, o conceito de mérito, obviamente, determina e direciona as concepções educacionais.

Durante o período jesuítico tivemos a *Ratio Studiorum*⁴⁴, teologia que trouxe influências significativas à forma de condução do ensino, tanto no Brasil quanto na Europa, países onde a congregação possuía supremacia. De acordo com Saviani (2004), o ensino jesuíta contava com o incentivo da Coroa Portuguesa, podendo ser considerada, no nosso caso, a versão religiosa da concepção da educação pública contemporânea. Para Bittar (2011), foi através da competição entre os estudantes, a partir da disputa oral dos conteúdos abordados, que a *Ratio* premiava os vencedores, estimulando-os a desenvolver suas capacidades argumentativas pautadas pelos filósofos gregos.

⁴⁴ Os “soldados de Inácio de Loyola” (1491-1556), desde a fundação da Congregação, procuraram destacar-se na esfera educacional, de tal forma que, em 1599, depois de muitos debates, a Companhia de Jesus editou a *Ratio Studiorum*, plano de estudos que foi adotado em todos os colégios. De acordo com Bittar (2011), esse plano de estudos é composto de um conjunto de regras destinadas a uniformizar horário de aula, currículo e método de ensino, regulamentando todo o sistema escolar jesuítico.

Portanto, com base nos conteúdos históricos abordados acima, podemos analisar os desdobramentos que permeiam o contexto do sistema educacional diante da competição, do mérito, fracasso, culpabilização e responsabilização individual, componentes da lógica meritocrática contemporânea, reforçada por discursos que assumiram e assumem um valor simbólico considerável na sociedade em que vivemos. Dessa maneira:

Essa contextualização nos possibilita entender como a sobrevivência de um sistema econômico está estreitamente vinculada à lógica meritocrática, e como a incorporação desta lógica, assume um papel fundamental na – necessária – despolitização e alienação dos trabalhadores da educação (KOGA, 2013, p. 53).

Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) enfatizam que na V Conferência Ibero-Americana de Educação, na qual, defendeu-se o argumento de que a profissão do docente seria essencial na transformação da educação. Para além da conferência, pregou-se a necessidade da renovação dos planos de estudo e, ainda, o asseguramento da capacitação através do conhecimento da instituição na sala de aula, melhoria salarial para os professores dentro da demarcação de incentivos econômicos relacionados à qualidade e ao desempenho do docente.

De fato, essa melhoria salarial admitida na conferência em questão conflui com uma avaliação de resultados de maneira individual, deixando de lado, de certa forma, a busca de ganhos coletivos e organizados. Por isso, docentes e instituições passam a ser convocados a compreender e a desenvolver uma nova “sociedade educativa”.

Assim, como sugere o relatório Jacques Delors (1988), da UNESCO, os professores e professoras são alçados ao papel de agentes de mudanças e, por isso, devem de maneira individual, responsabilizarem-se pela função da realização do ideário do século XXI, considerado um fator determinante na articulação entre o processo educativo e o mundo produtivo, além do mais, prevê-se o totalitarismo suplantado pela democracia. A formação nas competências precisa se beneficiar das experiências vivenciadas nos níveis econômico, social e cultural da existência desses indivíduos.

Diante do trabalho de Oliveira (2003), o Banco Mundial apontou o fato de que um trabalhador competente deve ser capaz de realizar, de maneira prática e dinâmica, as novas exigências do setor de produção, devendo ser eficiente para galgar sucesso nos empreendimentos. Para ser um bom professor, este deveria ter a capacidade de aprender e aprender durante toda a vida, de modo a obter autonomia, atualizando individual e continuamente os seus conhecimentos, habilidades e ações, a fim de corresponder às expectativas de sucesso a partir das exigências dos postos e do mercado de trabalho.

Para Campos (2002), o conceito de competência docente tem origem num contexto internacional, trazendo um novo panorama para as metodologias de ensino e expressando o viés

econômico e produtivista que orienta as reformas educacionais mundiais. O processo de valorização da dimensão subjetiva e os percursos individualizados objetivam o parecer dos indivíduos a partir de um nível alto de adaptação social. Em vista disso, é preciso salientar que, diante de uma opinião de formação de docentes, também surge um parecer avaliativo, regulatório, premiativo e punitivo, baseado na ideologia da meritocracia.

Tendo em vista estes pressupostos, e considerando as delimitações do nosso objeto de estudo nos deteremos a seguir, na discussão acerca de como todo este processo tem se delineado e se materializado no que denominamos de Política de Gestão, Responsabilização e Testagem adotada na rede estadual de ensino do estado do Amazonas.

SEÇÃO III - AS POLÍTICAS DE GESTÃO, RESPONSABILIZAÇÃO E TESTAGEM NA REDE ESTADUAL: INDUÇÃO E ARTICULAÇÃO DE PROGRAMAS VOLTADOS À “GESTÃO DA QUALIDADE” – O RECRUDESCIMENTO DA LÓGICA DO CAPITAL NA EDUCAÇÃO

Conforme já discutimos ao longo do trabalho, o movimento através do qual a educação passa a ser considerada como um forte componente estratégico para o desenvolvimento econômico e social, apresenta um conjunto de profundas reformas no campo educacional tendo como um dos eixos centrais a equidade, a qual consiste numa oferta tanto eficiente como eficaz, de modo a garantir a (com)formação do indivíduo e sua adaptação às demandas do mundo produtivo, com as devidas competências e habilidades requeridas no atual projeto de sociabilidade, efetivados a partir do Estado Educador, o que não retira o seu caráter de comitê avançado da burguesia como postula Marx e Engels (2003), atuando com contornos e formas imperialistas na atual fase do capital.

Desse modo, destinamos este capítulo à discussão sobre as formas de gestão, responsabilização e testagem, estruturadas como política, já verificada na maior parte dos estados brasileiros. Neste processo, desencadeiam-se diversas e sutis formas, mecanismos e meios de responsabilização, bem como a indução e articulação com uma série de programas sob a justificativa de promoção da qualidade da educação e do ensino. Novos atores entram em cena como o BID na rede estadual do Amazonas a partir de empréstimos que sempre vêm atrelados a condicionantes e interferem nos rumos das políticas educacionais. Parcerias público-privadas expandem-se e consolidam-se, apropriando-se tanto dos recursos públicos, como dos oriundos de empréstimos, tornando a educação um mercado bastante atrativo e lucrativo. À escola, nesses moldes, cabe ser gerenciada como se empresa ou fábrica fosse, assentada no paradigma da qualidade total, com seus mecanismos de controle, auditoria e certificação nos moldes do mercado, ou seja – a rendição do processo educativo ao capital!

Cumpre, portanto, de antemão, discorrer sobre alguns indicadores socioeconômicos do Amazonas e de sua rede estadual de ensino, destacando suas singularidades, tendo em vista que a mesma apresenta, se comparada com outras regiões, especificidades no que tange à garantias mínimas de oferta, infraestrutura, formação, dentre outras questões, uma vez que enfrenta enormes desafios na oferta de uma educação de qualidade sócio referenciada, a fim de se contrapor ao atual modelo de “qualidade” materializado no chão da escola que tem sido requerido pelos organismos internacionais e no atual contexto de reestruturação produtiva, da

chamada sociedade do conhecimento e de maior investida do capital contra a educação escolar pública. Desse modo, pretendemos situar nosso objeto de estudo, considerando a realidade objetiva, e neste caso, destacaremos algumas características do contexto amazônico.

3.1. A REDE ESTADUAL DE ENSINO DO AMAZONAS: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

O estado do Amazonas, situado na Amazônia Legal⁴⁵, apesar de constituir-se como um espaço marcado por uma imensa e rica diversidade natural e cultural, apresenta, contudo, uma série de contrastes sociais. No que se refere às suas especificidades e singularidades, sua realidade social e econômica, condiz com o padrão de desigualdades dos países situados na periferia do capital.

O município de Manaus concentra 20% da população do estado em situação de extrema pobreza, destacando-se neste quesito os municípios de Marã, Santa Isabel do Rio Negro, Santo Antônio do Içá e Itamarati, que vivenciam as piores disparidades socioeconômicas, dado ao fato de 50% de sua população viverem em estado de extrema pobreza de acordo com dados da ODS ATLAS AMAZONAS⁴⁶ (2019).

De acordo com dados do IBGE, 47,4% da população amazonense estavam abaixo da linha de pobreza em 2019, o que corresponde, segundo estes dados, que de um total de 4,1 milhões de pessoas, 1.9 milhão vivem nessas condições. O Amazonas foi o estado que mais aumentou esse percentual em todo o Brasil, posto que em 2019, em comparação com o ano anterior, o percentual de pessoas vivendo nessas condições era de 45,7%. Destaca-se que o rendimento domiciliar per capita mediano, aquele a que até metade da população tem acesso, no Amazonas, em 2019, foi de (R\$ 475), inferior, portanto, ao índice do Brasil (R\$ 861) e também inferior aos rendimentos medianos da região Norte (R\$ 511) e Nordeste (R\$ 506), que são as que têm os menores rendimentos (IBGE, 2019).

⁴⁵ Sabe-se que a Amazônia Legal brasileira é composta pela totalidade de oito estados (Acre, Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins) e parte do estado do Maranhão (a oeste do meridiano de 44°W). São ao todo 5,0 milhões de km², o que representa quase 60% do território nacional. Para Picoli (2006), a Amazônia “é o retrato da expansão de capitais, tendo como objetivo maior a formação da concentração individual. Os recursos minerais, tanto os florestais como os minerais e os projetos agropecuários, servem de alavancas para empresas capitalistas se instalarem nessa vasta região, sempre com a finalidade de agregar valor aos produtos e acumular riqueza. A região, ao abrir-se ao mercado de grandes capitais internacionais, automaticamente fecha-se ao mercado interno de pequenos capitais e à população brasileira de forma geral. Interiormente, a Amazônia faz parte do mercado mundial e se enquadra na lógica do capital expansionista para acumulação (p. 51).

⁴⁶ O Boletim ODS ATLAS AMAZONAS é uma publicação periódica do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia – PPGCASA da Universidade Federal do Amazonas.

A desigualdade racial histórica, na estruturação da sociedade brasileira, é evidenciada na análise da desigualdade de rendimentos. O rendimento domiciliar per capita médio da população preta ou parda, no Amazonas, ao longo do período compreendido entre 2012 e 2019, chegou a ser somente 42,2% do observado para a população branca (2013). Esse rendimento foi, em 2019, de R\$ 762 para a população preta e parda e R\$ 1.289 para a branca (59,1% do rendimento para as pessoas brancas). Em contrapartida, economicamente seu PIB *per capita* anual é de 22.9 mil, o que o coloca na posição de 14º no Brasil, e considerando a distribuição percentual de pessoas por classe de rendimento, verifica-se que 1,7% tinham, em 2019, rendimento per capita superior a 5 salários-mínimos (IBGE, 2019).

Há, portanto, que se considerar a Amazonia em suas particularidades, levando-se em consideração os complexos processos históricos de ocupação e colonização desse espaço, bem como o tipo de políticas adotadas ao longo dos séculos de ocupação, partindo da compreensão que o processo de

[...] colonização da região [...] deixou rastros comprometedores que extrapolaram os limites regionais e nacionais. Os acentuados processos de espoliação nos anos da produção gomífera. E dando um salto histórico enfatizo a intervenção do Estado Brasileiro na Amazônia brasileira, se considerarmos os anos 70. Os planos de desenvolvimento adotados passaram ao largo da condição humana. Há histórico de déficits sociais, de políticas de (des)valorização e destruição do ambiente natural. Quanto a isso há uma unanimidade entre os estudiosos, as formas perversas de desenvolvimento regional que olhou e olha a Amazônia como se ela fosse homogênea. E outras tantas causas: uma elite dominante e suas formas de mando, de pilhar da coisa pública e se perpetuam no poder sem a mínima consideração com as pessoas ou povos que aqui vivem (SCHERER, 2019, n.p.)⁴⁷

Nesse contexto, entendemos a pobreza e a miséria como expressões das profundas desigualdades em nosso país, a despeito da imensa concentração de riqueza nas mãos de poucos indivíduos em detrimento de uma maioria da população excluída à qual forma bolsões de miséria distribuídos em todos os entes federados, principalmente nos estados da região Norte e Nordeste.

O nome 'Amazonas' vem da palavra “amassunu”, que quer dizer, na língua indígena, 'ruído de águas, água que retumba'. Situado na região norte do Brasil, e ocupando uma área de 1.559.146,876 km², configurando-se territorialmente o maior estado do país, por ocupar 18% de seu território. Faz limites com a Venezuela, Peru e Colômbia, bem como os estados de Roraima, Mato Grosso, Rondônia e Pará. Sua população, no último censo de 2010, era de

⁴⁷ SCHERER, Elenise Faria. **Caminhando para trás**. Atlas ODS Amazonas. Disponível em: <https://www.atlasodsamazonas.ufam.edu.br/working-papers/2-uncategorised/97-working-paper-dr-elenise-faria-scherer.html>

3.483.985 pessoas, contudo, a população estimada em 2020 de acordo com dados do IBGE⁴⁸ é de 4.207.714 pessoas, distribuídas em 62 municípios.

A locomoção e o acesso aos diferentes municípios que formam o estado se dão principalmente de forma aérea ou fluvial, pois diferentemente de outras regiões do país, os rios se constituem como principal meio de ligação entre Manaus (capital) e as cidades do interior, pois dos 62 municípios apenas 8 possuem acesso por estradas ou rodovias.

O Brasil, em 1998, visando adaptar a metodologia do IDH global aos indicadores nacionais e de ajustá-lo ao contexto local, moldou esses índices aos níveis subnacionais – no caso, os municípios – o que deu origem ao IDHM. Nele, a saúde é mensurada pela expectativa de vida ao nascer, ou seja, o número médio de anos que um grupo de indivíduos nascidos no mesmo ano viveria, mantendo os padrões atuais de mortalidade. A educação é mensurada 1) pela escolaridade da população adulta – percentual de pessoas de 18 anos ou mais com ensino fundamental completo –, refletindo o nível de sucesso do sistema educacional em períodos passados; e 2) pelo fluxo escolar da população jovem – média aritmética do percentual de crianças de 5 a 6 anos que frequentam a escola, percentual de jovens de 11 a 13 anos que frequentam os anos finais do ensino fundamental, percentual de jovens de 15 a 17 anos com ensino fundamental completo e percentual de jovens de 18 a 20 anos com ensino médio completo. Os dois subíndices de educação têm pesos diferentes: o primeiro possui peso um e o segundo, peso dois. Por fim, a renda é mensurada pela renda municipal per capita, ou seja, a soma da renda de todos os residentes, dividida pelo número de pessoas que moram no município (PNUD, IPEA, FJP, 2013).

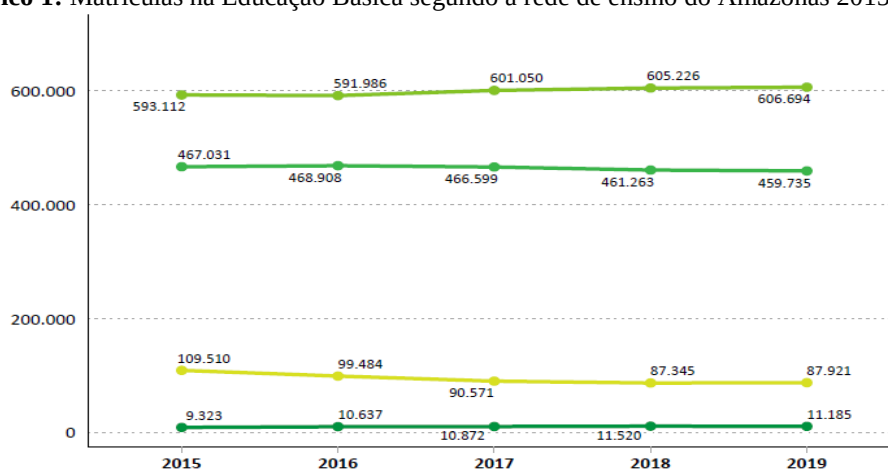
Comparativamente com outros estados do Brasil, levando em consideração a média de seus municípios, o Amazonas ocupa respectivamente as seguintes posições em relação dos demais estados: o IDHM – Educação (19º lugar); IDHM – Renda (13º lugar) e o IDHM – Longevidade (17º lugar). Dessa forma, estados como Rondônia, Rio Grande do Norte, Amazonas, Pernambuco, Sergipe, Acre, Bahia, Paraíba, Piauí, Pará, Maranhão e Alagoas figuram entre os estados com IDHM considerados “baixos”, sendo que Maranhão e Alagoas ocupam as piores posições, e os demais estados da federação são classificados com IDHM “médio”, numa escala que vai de 0 (zero) – muito baixo, a 1 (um) muito alto.

Entretanto, pontuamos que esses são indicadores sintéticos, que apesar de levar em conta variáveis importantes do desenvolvimento humano, não situam num plano histórico e social, as causas das disparidades entre as regiões.

⁴⁸ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/panorama>

O relatório do censo escolar (MEC/INEP, 2020) aponta que o Amazonas, no ano de 2019, o estado registrava 5.318 escolas de educação básica. Desse total, a rede Municipal é responsável por 79,9% das escolas, seguida da rede Estadual (14,0%). Aponta ainda que foram registrados 1,2 milhões de matrículas na educação básica em todo o estado, 13.441 a menos em comparação com o ano de 2015. Deste quantitativo, a rede municipal de ensino responde pela maior dominância, detendo 52,1% (606.694 estudantes) das matrículas da educação básica, e a rede estadual detendo 459.735, como disposto na figura abaixo, evidenciando a variação compreendida entre 2015 e 2019.

Gráfico 1: Matrículas na Educação Básica segundo a rede de ensino do Amazonas 2015-2019



Fonte: (MEC/INEP, 2020, p. 16).

Para atender a esse efetivo de estudantes, a rede estadual de ensino conta com 749 escolas distribuídas no estado e, deste quantitativo, 170 são escolas rurais, de acordo com o censo escolar 2020, em que a rede municipal responde por 52,1% das matrículas na educação básica.

O Amazonas apresenta um dos maiores números de estudantes da educação básica em situação de distorção idade-série, ou seja, aqueles estudantes que possuem dois ou mais anos de atraso escolar, em sua maioria adolescentes que sofreram reprovação ou evasão, e à escola retornaram, porém em uma série não correspondente a sua idade.

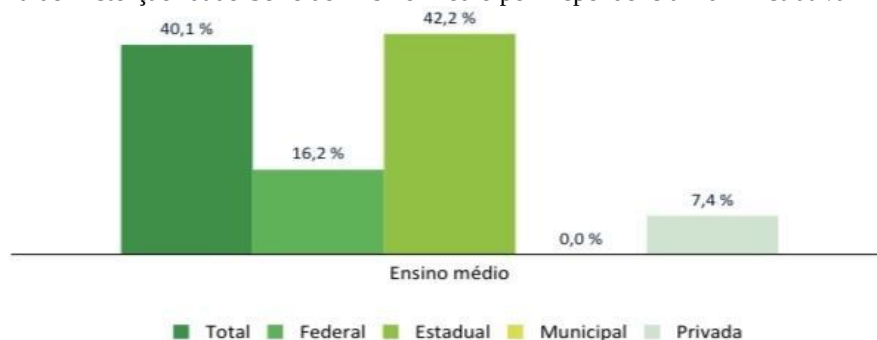
De acordo com o IBGE (2019)⁴⁹, o atraso escolar é um dos grandes motivadores da evasão definitiva. O atraso dos estudantes em relação à etapa frequentada atinge seu maior valor para o grupo de 15 a 17 anos (23,1%). Este indicador era 4 vezes maior entre os pertencentes aos 20% da população com os menores rendimentos (33,6%) em comparação aos que faziam parte dos 20% com os maiores rendimentos (8,6%).

⁴⁹ Síntese de Indicadores Sociais 2019. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/f1404e8068f13a84a53a9d0b7ca997e3.pdf

Embora o termo evasão apareça nos documentos do censo escolar e inclusive seja muito utilizado nas produções acadêmicas, ressaltamos nessa tese, que o uso do termo evasão escamoteia os diversos mecanismos intra e extra escolares geradores de exclusão, que correspondem a questões sociais, econômicas, e institucionais, aqui entendendo a escola e a dinâmica social mais ampla, com suas diversas faces de exclusão, como produtoras do fracasso escolar, e, portanto, condições sócio-históricas e institucionais determinantes de trajetórias escolares “acidentadas” ou interrompidas.

Enquanto a média nacional de distorção idade-série, no Brasil, foi em 2020 de 26,2%, de acordo com os dados do INEP/MEC (2020), no Amazonas este número é maior na rede pública, com destaque para rede estadual em que 42% dos estudantes do ensino médio encontram-se em situação de atraso escolar. Da rede pública de ensino a menor taxa é verificada na Rede Federal de Ensino, representado no estado pelo Instituto Federal do Amazonas (IFAM), conforme dispomos na figura abaixo.

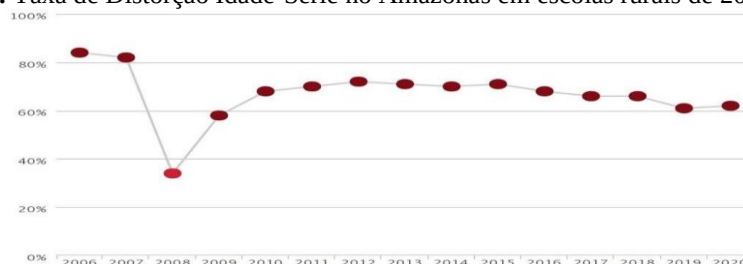
Gráfico 2: Taxa de Distorção Idade-Série do Ensino Médio por Dependência Administrativa – Amazonas 2019



Fonte: (MEC/INEP, 2020, p. 31).

Nas escolas rurais do Amazonas, da rede estadual, encontramos um quadro mais alarmante, principalmente no ensino médio, atingindo 61% no 1º ano e 62% no 3º ano. Assim, se considerarmos que de cada 100 alunos 62 apresentam distorção idade-série no último ano do ensino médio, corresponde a um total aproximado de 20.385 alunos.

Gráfico 3: Taxa de Distorção Idade-Série no Amazonas em escolas rurais de 2006 até 2020



Fonte: INEP/MEC, 2020⁵⁰

⁵⁰ Tabela organizada a partir do site Qedu. Disponível em: <https://qedu.org.br/estado/104-amazonas/distorcao-idade-serie?dependence=2&localization=2&stageId=12&year=2020>

De acordo, ainda, com informações do censo, são áreas específicas onde se verifica esse maior contingente de estudantes, como áreas indígenas, assentamentos, comunidades quilombolas, e áreas de preservação, o que apresenta e expõe a brutal realidade e o desafio básico de se efetivar e garantir o direito de aprender, a estas populações que necessitam de políticas específicas para correção dessas disparidades, bem como evidencia que a prioridade do Estado para com a educação, diz mais respeito à obsessão avaliativa, em detrimento da garantia de direitos básicos educacionais – ainda longe de serem alcançados.

A distorção idade-série é maior em estados do Nordeste e do norte brasileiro, e verifica-se uma maior taxa em alunos do sexo masculino, tanto na rede pública quanto privada. Aponta ainda, que negros e indígenas são os mais prejudicados, e, portanto, apresentando uma maior taxa, tanto no meio urbano quanto no meio rural, além de um número maior verificado em estudantes com deficiência (MEC/INEP, 2021).

No censo escolar, entre os diretores da rede estadual que responderam ao questionário, declararam⁵¹ que nem todos os estudantes que solicitaram vagas conseguiram se matricular. Eles optaram como critério de seleção as características socioeconômicas (4%), e o desempenho do estudante no ano anterior (14%), provas de seleção (3%). Outros critérios como sorteio (2%), local de moradia (23%), ordem de chegada (50%), compareceram como mecanismos de exclusão para o acesso em determinadas escolas da rede estadual do Amazonas.

Embora a LDB/1996 tenha introduzido algumas possibilidades de não retenção, a maior parte das escolas do Brasil ainda trabalham com o regime seriado e a tão antiga e clássica reprovação. Para Junior (2019) a reprovação se constitui como um traço cultural da educação no Brasil que, advindo da desigualdade estrutural que assola nossa sociedade. Argumenta ainda, com base em diversos estudos e metanálises, que a retenção escolar não produz nenhum efeito positivo, ao contrário, promove uma ruptura no processo de socialização, cria preconceitos, amplificando as dificuldades de integração da criança ou do adolescente, além de causar efeitos danosos na autoestima e na confiança de crianças e jovens que vivenciam este processo.

Desse modo o fenômeno da retenção escolar – socialmente produzido – tem sido naturalizado e visto como aceitável, como um padrão de normalidade, impedindo dessa forma que imensos contingentes de crianças e adolescentes possam prosseguir seu processo de escolarização sem interrupções, pelo simples fato de não se encaixar num modelo idealizado de estudante, de comportamento escolar e de ritmo de aprendizagem.

⁵¹ Item 50 do questionário do censo escolar, respondido por 111 diretores que declararam não atender a todas as solicitações de matrículas.

Os dados apontam que a retenção escolar (exclusão), é perpassada e influenciada por marcadores sociais de raça e etnia (cor), de gênero, de classe social, dentre outros. Estas questões acompanham também o grau de desenvolvimento social e econômico das diversas regiões, em que novamente, verificam-se as maiores taxas nas já citadas regiões norte e nordeste.

No Brasil, de acordo com os dados do censo escolar INEP/MEC (2019), a média de retenção e abandono escolar podem ser observadas na tabela a seguir.

Tabela 6: Proporção de estudantes em 2019 com reprovação ou abandono escolar no Brasil em escolas da rede pública de ensino

Etapa Escolar	Reprovação	Abandono	Aprovação
Anos Iniciais	5,1% 616.272 reprovações	0,6% 75.851 abandonos	94,3% 11.447.216 aprovações
Anos Finais	9,2% 927.794 reprovações	2,1% 214.201 abandonos	88,7% 8.925.293 aprovações
Ensino Médio	10,0% 589.085 reprovações	5,4% 315.966 abandonos	84,7% 4.998.484 aprovações

Fonte: INEP/MEC (2019). Elaborado a partir do Qedu.

Se detalharmos por níveis de ensino, veremos que as maiores taxas de reprovação no 3º ano do ensino fundamental (9,6%), no 6º e 7º ano (11,6% e 10,2% respectivamente) e, no ensino médio, a maior taxa se dá no 1º ano (14,5%), ressaltando que as maiores taxas de abandono se dão no ensino médio, principalmente no 1º ano (6,8%).

No Amazonas, na rede estadual de ensino, as taxas de reprovação são altas, embora menor que a média nacional. Contudo, o abandono escolar nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio são maiores do que a taxa nacional.

Tabela 7: Proporção de estudantes em 2019 com reprovação ou abandono escolar no Amazonas em escolas urbanas e rurais da rede estadual de ensino

Etapa Escolar	Reprovação	Abandono	Aprovação
Anos Iniciais	4,0% 3.338 reprovações	0,6% 481 abandonos	95,4% 79.077 aprovações
Anos Finais	6,1% 8.415 reprovações	2,9% 4.020 abandonos	91,0% 126.117 aprovações
Ensino Médio	6,9% 13.214 reprovações	10,8% 20.668 abandonos	82,3% 157.241 aprovações

Fonte: INEP/MEC (2019). Elaborado a partir do Qedu.

Os municípios do interior do estado os quais em sua grande maioria, encontram-se isolados com acesso apenas por via aérea ou fluvial, bem como com nível econômico e social

mais precário, apresentam as taxas de rendimento escolar ainda mais alarmantes, refletindo as condições sociais e econômicas, além da ausência de políticas sociais e entre elas as educacionais que, de forma efetiva, minimizem esse quadro – expressão das desigualdades e assimetrias a nível regional. Merece destaque a cidade de Marã, no interior do estado, situada a 615 km da capital, possuindo o mais baixo IDEB de toda rede estadual do Amazonas de acordo com informações do censo escolar disponibilizado em 2019.

Em 2005, tal cidade apresentava um IDEB de 2,4, em 2015 de 4,4 e em 2019 de 3,7. Como indicador de fluxo escolar, apresenta o índice 0.87, o que significa que, a cada 100 alunos, 13 não foram aprovados (INEP/MEC, 2019)⁵². Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, as maiores taxas de reprovação se dão no 6º ano (22,6%) e de abandono, no 9º ano (10,1%). Diante deste cenário, as taxas de abandono e reprovação escolar são demasiadamente maiores que a média estadual e nacional, como pode ser observado na tabela abaixo, nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Tabela 8: Proporção de estudantes em 2019 com reprovação ou abandono escolar no município de Marã em escolas da rede estadual de ensino – Ensino Médio

Ensino Médio	Reprovação	Abandono	Aprovação
1º ano EM	28,2% 137 reprovações	9,1% 45 abandonos	62,7% 305 aprovações
2º ano EM	20,0% 34 reprovações	20,0% 34 abandonos	60,0% 100 aprovações
3º ano EM	13,0% 21 reprovações	1,2% 2 abandonos	85,8% 139 aprovações

Fonte: INEP/MEC (2019). Elaborado a partir do Qedu.

No que concerne à educação especial, os desafios são ainda maiores, pois de um total de 526 diretores da rede estadual, 70% afirmam que os profissionais para inclusão do público-alvo da educação especial são em número insuficiente para a atual demanda escolar, e 73% confirmam que sua escola, nos últimos doze meses, não recebeu nenhum tipo de formação para os trabalhadores em educação para lidarem com o público-alvo da educação especial.

Sobre o analfabetismo, nota-se que, no Brasil, há uma certa relação com a idade, pois quanto mais velho o grupo populacional, maior a taxa de analfabetismo. Contudo, as questões sociais e econômicas são determinantes, neste contexto, pois chega a ser 20 vezes maior entre

⁵² Dados obtidos a partir do Qedu. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/cidade/3117-maraa/ideb?dependence=2&grade=1&edition=2019>

os mais pobres, de acordo com dados do INEP/MEC/IBGE⁵³. No meio rural, a situação é ainda mais dramática, onde a taxa de analfabetismo é três vezes maior que na área urbana.

No Brasil em 2019, havia 11 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade analfabetas, o que equivale a uma taxa de 6,6%. Deste quantitativo, eram quase 6 milhões de analfabetos com 60 anos ou mais, o que equivale a uma taxa de analfabetismo de 18,0% para esse grupo etário. Entre as grandes regiões do país, observa-se que as taxas de analfabetismo refletem também as desigualdades regionais, na medida em que as regiões nordeste e norte apresentam os maiores quantitativos – 13,9% e 7,6% respectivamente (IBGE, 2020)⁵⁴. Verifica-se ainda marcadores de sexo e raça, com uma incidência maior entre negros e pardos, bem como entre homens, observadas taxas maiores que as mulheres.

Tabela 9: Pessoas de 15 anos ou mais, analfabetas, por cor ou raça e grupo de idade

Variável - Pessoas de 15 anos ou mais de idade, analfabetas (Mil pessoas)													
Unidade da Federação	Grupo de idade	Ano x Cor ou raça											
		2016			2017			2018			2019		
		Total	Branca	Preta ou parda	Total	Branca	Preta ou parda	Total	Branca	Preta ou parda	Total	Branca	Preta ou parda
Amazonas	15 anos ou mais	187	21	158	170	24	141	168	18	143	158	13	139

Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual - 2º trimestre⁵⁵

Em 2019, o número de pessoas analfabetas com 15 anos ou mais de idade no Amazonas era de 158 mil, correspondendo a uma taxa de 5,4%, resultado este que coloca o estado na 11ª posição no Brasil, no *ranking* do analfabetismo. Outro indicador da educação do Amazonas diz respeito à conclusão da educação básica obrigatória entre a população de 25 anos ou mais. De 2016 para 2019, esse número passou de 48,6% para 54,1%.

Com o objetivo de estabelecer metas, estratégias e diretrizes para a política educacional brasileira e promover avanços educacionais no País, o Plano Nacional de Educação - PNE, instituído pela Lei n. 13.005, de 25.06.2014, determinou, na Meta 9, a redução da taxa de analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais para 6,5%, em 2015, e a erradicação do analfabetismo ao final da vigência do Plano, em 2024. Desde 2016, as Regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste haviam cumprido a meta intermediária. Já as Regiões Norte e Nordeste se deparavam com outro panorama, em 2019: taxas ainda acima da meta intermediária de 2015. Para a erradicação até 2024, os desafios são diversos entre as regiões, seja devido à tendência

⁵³ Mapa do analfabetismo no Brasil. Disponível em: http://inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/estudo-detalha-situacao-do-analfabetismo-no-pais/21206

⁵⁴ PNAD Contínua – IBGE – Educação publicado em 2020. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf

⁵⁵ Tabela gerada no SIDRA – Banco de Tabelas Estatísticas IBGE. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/7112#resultado> acesso em 02.06.2021

de estabilização das taxas no Centro-Sul do País, seja pelo nível mais elevado das taxas no Norte e no Nordeste.

Passando para uma análise acerca da rede estadual de ensino, mais precisamente, no que concerne aos processos de gestão, verifica-se no Amazonas, tanto na capital quanto no interior, que o processo de seleção para diretores escolares, segue o disposto no Regimento Geral das Escolas Estaduais, podendo assumir a gestão escolar, professores de qualquer área de conhecimento, bem como pedagogos, e de acordo com o preconizado no dispositivo, torna-se passível de livre nomeação e exoneração pela SEDUC/AM. O referido regimento em seu art. 140, estabelece que

Os gestores de Estabelecimentos da Rede Estadual de Ensino serão escolhidos e indicados pela autoridade competente, submetido a um processo seletivo que avaliará os seguintes requisitos funcionais:

- I. mérito;
- II. competência técnica;
- III. probidade administrativa;
- IV. liderança junto à comunidade escolar;
- V. disponibilidade de tempo integral com dedicação exclusiva à Escola, durante seu período de gestão. (AMAZONAS, 2014, n.p.).

O processo geralmente conta com algumas etapas que compreendem a inscrição, análise da inscrição, consulta de probidade administrativa, validação da inscrição, realização de entrevista e divulgação dos resultados, sendo o processo coordenado pela Secretaria Executiva Adjunta Pedagógica, por meio do Departamento de Gestão Escolar (DEGESC).

Posto que não há a participação da comunidade escolar neste processo, entendemos que este pode gerar um processo de incerteza ou desconfiança na comunidade escolar, que não tem garantias quanto à lisura do mesmo, podendo estar atrelado a questões político-partidárias, inclusive, neste ínterim, serem “selecionados” diretores de fora da comunidade escolar ou mesmo de outra cidade. Caracterizando-se desse modo como um processo antidemocrático, abrindo precedentes para indicações políticas de prefeitos, governador, entre outros.

Em consulta ao portal da SEDUC, verificou-se a existência de processo seletivo simplificado, para o cargo de Assessor de Gestão Educacional, instituído pela Portaria nº 140 de 01 de março de 2021 e realizado pelo Centro de Educação Tecnológica do Amazonas (CETAM), cujas fases de seleção abrangiam avaliação de currículo e entrevista. Entre as descrições e atribuições do cargo destacamos algumas das funções a serem exercidas pelo Assessor de Gestão Educacional, que compreende, entre outras, a assessoria, orientação, planejamento e coordenação e implementação das políticas educacionais que visem à

[...] redução das dificuldades da aprendizagem, identificadas por meio da Avaliação de Verificação da Aprendizagem do Amazonas – AVAM, **viabilizando o alcance de metas educacionais, tais como as médias nacionais para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB e para o Índice de**

Desenvolvimento da Educação do Amazonas – IDEAM. [...] elaboração e atualização do Projeto Político-Pedagógico, a execução do Referencial Curricular do Amazonas (RCA) para o Ensino Fundamental, a implementação das diretrizes do Novo Ensino Médio – NEM, **a efetivação das diretrizes da Gestão por resultados, viabilizando a melhoria do fluxo escolar e da qualidade da educação ofertada aos alunos da Rede Estadual de Ensino do Amazonas** [...] (AMAZONAS, 2021, negrito nosso).

Embora a gestão democrática das escolas públicas se constitua num princípio explicitado e defendido em diferentes documentos normativos no âmbito da legislação educacional (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996, BRASIL, 2014), na prática, em tempos de uma maior inserção e imposição da lógica de mercado na educação, esta vem se configurando como um termo esvaziado de sentido político, e transmuta-se para uma gestão orientada e focada em resultados mensuráveis e indicadores de desempenho.

No tocante à Lei de Diretrizes e Bases (1996), a efetivação dos princípios da gestão democrática não foram contemplados de forma detalhada, de modo a garantir plena participação da comunidade escolar nos seus processos decisórios, estabelecendo apenas princípios gerais, tendo em vista que a LDB

[...] deixou para cada sistema de ensino definir, entre outros aspectos: a forma do provimento do diretor de escola, quais conselhos instituir, a proporção de participação de cada segmento e o caráter deliberativo ou consultivo desses blocos. Portanto, vários aspectos de caráter mais específico para a forma de efetivação da gestão democrática foram negligenciados, mediante a prevalência da ideia e do argumento de se produzir uma lei “enxuta” (ARELALO; JACOMINI; CARNEIRO, 2016, p. 1146-1147).

A livre indicação de diretores escolares abre espaço para formas de clientelismo além de não garantir o respaldo da comunidade escolar. De acordo com a Pesquisa de Informações Básicas Municipais (MUNIC, 2018) 69,5% dos municípios, isto é, 3.869 deles, recorreram somente à indicação política para a escolha dos diretores de escola da rede municipal.

Nas escolas públicas brasileiras coexistem diferentes formas de escolha de diretores. De acordo com Dourado (2001), na década de 1980, as formas mais usuais compreendiam: “1) diretor livremente indicado pelos poderes públicos (estados e municípios); 2) diretor de carreira; 3) diretor aprovado em concurso público; 4) diretor indicado por listas tríplexes ou sêxtuplas; 5) eleição direta para diretor” (DOURADO, 2001, p. 83).

Conforme Paro (2003), os tipos de provimento dos diretores escolares, podem ser resumidos em três diferentes formas ou modalidades: a indicação; a seleção através de concurso público ou de aferição da competência técnica e a eleição. Ressaltamos que estas diferentes formas de escolha dos diretores são alicerçadas e constituídas por diferentes concepções tanto do papel do diretor escolar, quanto dos processos que estes desenvolvem nas escolas.

As indicações, que persistem ainda hoje como forma de escolha de diretores escolares, apesar de todo movimento pela democratização, iniciado nos anos 1980, possuem a marca do

clientelismo político e, de acordo com Paro (2003), remetem ao sistema oligárquico que predominou no Brasil durante a República Velha. Esta forma de escolha de diretores implica “reconhecer na figura do diretor a expressão primeira do poder público representado pela instituição escolar, ou seja, o diretor é, neste caso, o governador ou o prefeito em menor ‘escala’ e, como tal, tem antes de tudo a tarefa de chefiar uma repartição pública” (SOUZA, 2007, p. 166).

Em relação aos altos percentuais de diretores indicados que se verificou no período em estudo e que caracterizam a forma de gestão regida pelo patrimonialismo e, portanto, por relações clientelistas, Mendonça (2001) afirma que, historicamente:

A interferência política no ambiente escolar permitiu que o clientelismo político tivesse, na escola, um campo fértil para seu crescimento. Para o político profissional, ter o diretor escolar como aliado político é ter a possibilidade de deter indiretamente o controle de uma instituição pública que atende diretamente parte significativa da população. Para o diretor, gozar da confiança da liderança política é ter a possibilidade de usufruir do cargo público. Estabelecem-se, desta maneira, as condições de troca de favores que caracterizam o patrimonialismo na ocupação do emprego público (MENDONÇA, 2001, p. 88).

Desse modo, na rede estadual de ensino do Amazonas, percebemos que a forma patrimonial de provimento ao cargo de diretores escolares, permanece ainda hoje, de um certo modo, impermeável ao movimento pela democratização da gestão escolar, bem como lógica gerencial advindas da reforma ocorrida na década de 1990 e principalmente a todo um conjunto de produções críticas que foram sendo construídas por estudiosos do campo da gestão escolar e das políticas educacionais há décadas.

Tendo em vista que o compromisso de um diretor eleito desloca-se, como afirma Paro (2003) para a comunidade e não exclusivamente para o fiel cumprimento da aplicação das políticas educacionais que, no Brasil, e especificamente no Amazonas, tem se dado a partir de um modelo *Top-Down*, ou seja de cima para baixo, e desta maneira, demonstra a resistência, por parte de muitas redes estaduais e municipais na implantação de processos mais democráticos para a escolha dos dirigentes escolares das escolas públicas.

Quanto aos instrumentos de gestão e participação, os conselhos escolares, que é um órgão colegiado, geralmente constituído por representantes da escola e da comunidade, cujo objetivo é acompanhar as atividades da escola, tendo por base as informações do último censo⁵⁶, 32% dos diretores escolares da rede estadual afirmaram que eles existem, porém encontram-se inativos, e 18%, confirmaram a inexistência do conselho escolar em suas escolas.

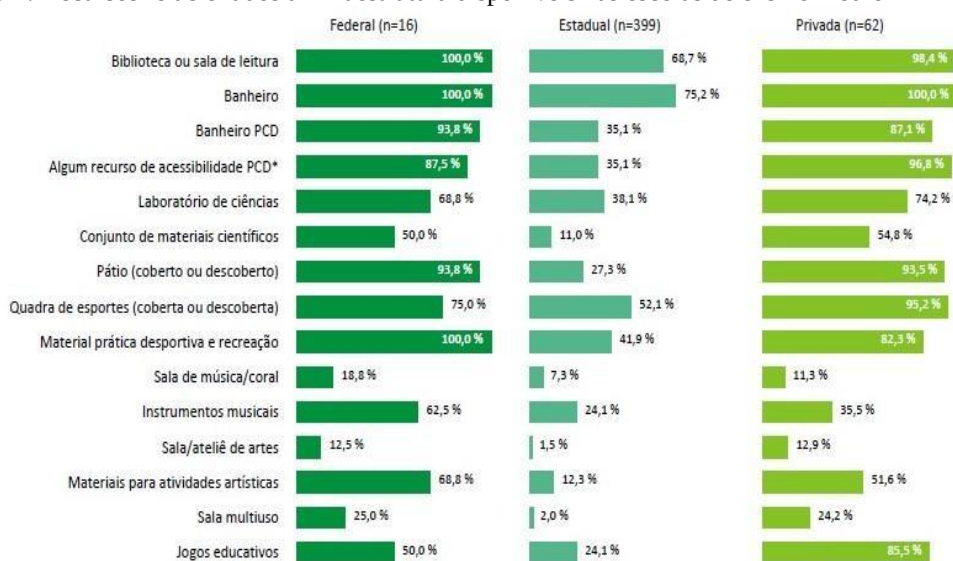
⁵⁶ Disponível em: http://cdn.novo.qedu.org.br/questionarios-saeb/diretores/13-amazonas?dependencia_id=2
Acesso em: 15.06.2021

Desse modo, a administração educacional praticada nas escolas reflete e assume as marcas, as contradições sociais e os interesses políticos em jogo na sociedade, visto que a atividade administrativa não ocorre num vazio, mas sob condições históricas determinadas para servir a interesses dos indivíduos e grupos. Assim, a administração escolar está organicamente vinculada à totalidade social, uma vez que realiza e exerce sua ação e, ao mesmo tempo, encontra as fontes de seus condicionantes (PARO, 2010).

A rede pública de ensino no Amazonas conta com um grande efetivo de escolas de pequeno porte. As escolas de pequeno porte são consideradas aquelas com até 50 matrículas de estudantes, as quais em sua maioria concentradas nas regiões Norte (36,9%) e Nordeste (25,4%). Os estados com o maior percentual de escolas de pequeno porte são Acre (48,2%), Roraima (44%) e Amazonas (43,8%) (MEC/INEP, 2020).

O mote da qualidade educacional adotado na rede estadual de ensino tem gravitado nos indicadores de proficiência, e nesta busca por melhoria de indicadores, tem se apostado em processos de responsabilização, bonificação, auditoria e certificação, com grande investimento de recursos financeiros na consecução destes objetivos que reforçam o processo de mercantilização ou empresariamento da educação. Nesse contexto, e considerando a universalização do acesso à educação básica, ainda como uma missão a ser cumprida, a rede de ensino apresenta escolas precárias tanto em termos de recursos tecnológicos, quanto de infraestrutura, como se pode observar nos dois gráficos a seguir, que refletem a realidade das escolas de ensino médio, comparativamente com as redes federal de ensino e particular.

Gráfico 4: Recursos relacionados a infraestrutura disponíveis nas escolas de ensino médio – Amazonas 2019



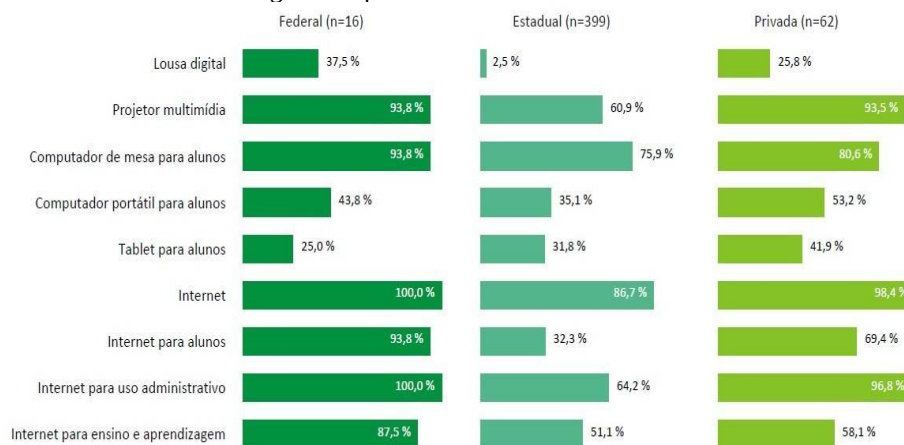
Fonte: INEP/MEC (2020).

Concordamos com Garcia (2014), ao compreender a infraestrutura escolar como “um sistema de elementos estruturais, inter-relacionados, que inclui o edifício escolar, as instalações, os equipamentos e os serviços necessários para garantir o funcionamento da escola e impulsionar a aprendizagem do aluno” (p. 139). Engloba também os recursos tecnológicos e os diversos equipamentos pedagógicos que numa perspectiva Vigotskiana (2007), são instrumentos de mediação no processo ensino-aprendizagem, e, portanto, necessários para que ocorra o desenvolvimento das funções psicológicas superiores necessárias ao processo de formação humana e internalização dos conceitos científicos e da cultura socialmente produzida.

Considerando a multidimensionalidade do processo educativo, entendemos que as condições materiais e, portanto, objetivas em que se realizam o trabalho educativo nas escolas, representam desafios para a docência e para a gestão no âmbito da escola.

As políticas educacionais em vigor na rede estadual, apesar do pretensão ar de “modernização”, que se alinha ao capital, porém se contrapõe às reais necessidades da classe trabalhadora e suas necessidades educativas voltadas à emancipação, convivem com escolas com ausência de internet, de projetor multimídia, bibliotecas, laboratórios de Ciências entre outros como observado nos Gráficos 05 e 06.

Gráfico 5: Recursos tecnológicos disponíveis nas escolas de ensino médio – Amazonas 2019



Fonte: INEP/MEC (2020).

Considerando o atual rumo das políticas educacionais no estado do Amazonas, a despeito da centralidade da gestão orientada por resultados, dos processos de mercantilização ou empresariamento da educação, e na noção de qualidade reduzida a indicadores objetivos em testagens em larga escala, depreende-se, a partir deste direcionamento, que a erradicação do analfabetismo e a correção da distorção idade-série não são prioridades no âmbito das políticas de Estado nem de governo, pois o que se presencia em muitos casos é a oferta de uma ESCOLA POBRE PARA OS POBRES!

3.2. O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO NO AMAZONAS – SADEAM: CARACTERIZAÇÃO E TRAJETÓRIA

No Estado do Amazonas, a política educacional foi primeiramente atribuída à Diretoria Geral do Departamento de Educação e Cultura, criado em 1946. Em maio de 1953, essa pasta foi transformada em Secretaria de Educação, Cultura e Saúde e, em julho do mesmo ano, em Secretaria de Educação, Saúde e Assistência social. Pouco tempo depois, em 1955, a Lei 108 instituiu a criação da Secretaria de Educação e Cultura que manteve este título até fevereiro de 2000, quando foi criada, através da Lei 2.600, a Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC – AM), denominação atual deste órgão.

Enquanto parte integrante do Poder Executivo, a SEDUC - AM é dirigida pelo Secretário de Estado e possui órgãos colegiados, um Conselho Estadual, Comissão de ética, Coordenadorias distritais e regionais, Departamento de Políticas e Programas Educacionais entre outros. De forma geral, esta pasta apresenta entre suas competências:

- I – A formulação, supervisão, a coordenação, a execução e a avaliação da Política Estadual de Educação;
- II – A execução da Educação Básica: ensino fundamental e médio e modalidades de ensino;
- III – A assistência, orientação e acompanhamento das atividades dos estabelecimentos de ensino (AMAZONAS, 2007).

Sua estrutura organizacional e seus diversos departamentos são responsáveis pela Rede Estadual de Educação do Amazonas, que oferece além do Ensino Fundamental, o Ensino Médio, a Educação Especial, Educação Indígena, Educação de Jovens e Adultos. Considerando as variadas peculiaridades inerentes ao Estado, a execução e o monitoramento desse processo insere obstáculos e desafios de toda ordem, tendo em vista a adesão a programas nacionais além da criação de iniciativas locais na forma de projetos ou programas, entre os quais destacamos alguns: Programa Mais Educação (PME); Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC); Programa Criando Oportunidades; Reforço Escolar; Programa de Intervenção Pedagógica do Amazonas (PIPA); Programa Ciência na Escola (PCE).

Apresenta ainda uma autarquia, vinculada a SEDUC-AM– Centro de Educação Tecnológica do Amazonas (CETAM), que atualmente é responsável pela oferta de educação profissional, nas modalidades presenciais e a distância, atuando em Manaus e em 61 municípios do estado, o qual oferta educação profissional de nível médio; cursos de qualificação profissional de curta duração e ações referentes à inclusão digital”, que segundo informações constantes em seu portal⁵⁷, consiste na oferta de cursos de informática básica e avançada.

⁵⁷ Disponível em: <http://www.cetam.am.gov.br/acesso-a-informacao/institucional/>

Com a justificativa oficial de construir um “melhor diagnóstico” acerca dos níveis de aprendizagem de seus alunos, o Estado do Amazonas desenvolveu seu próprio sistema de avaliação e iniciou o *Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Estado do Amazonas* (SADEAM), através da Portaria GSE nº 2636/2008, publicada na edição nº 31.437 do diário oficial em 26 de setembro de 2008. Com dispensa de processo de licitação, firma parceria com a Fundação Universidade de Brasília (UNB), a partir do Centro de Promoção de Eventos (CESPE) no valor de R\$ 1.715.463,90 (um milhão, setecentos e quinze mil, quatrocentos e sessenta e três reais e noventa centavos), instituição responsável pela aplicação dos testes (Anexo A), compreendendo os anos de 2008 a 2010 que denominamos de primeira fase do SADEAM.

No primeiro ano de testagem, as provas foram aplicadas aos alunos do Ensino Fundamental (EF) nos 5º e 9º anos, nos 3º anos do Ensino Médio Regular (EMR) e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), num efetivo total de 117. 875 o que correspondeu a 70% do total de alunos matriculados. Os estudantes do 5º ano responderam um total de 44 questões divididas em dois blocos com questões de Língua Portuguesa e Matemática, os do 9º ano, responderam 56 questões com os mesmos componentes curriculares, os do 3º ano realizaram uma prova nos moldes do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de caráter mais interdisciplinar nas áreas de Matemática, Ciências Humanas, Linguagens e Ciências da Natureza (Amazonas, 2009).

No segundo ano, em 2009, os testes destinaram-se apenas aos alunos do 3º do EMR e da EJA, nos mesmos moldes do ano anterior, e na última edição em 2010, foram aplicados nos últimos anos de cada etapa do EF, no EMR e na EJA.

Ao longo desse primeiro período, sob a responsabilidade do CESPE, foram produzidos relatórios individuais por escola e realizadas oficinas com gestores, tanto das seis coordenadorias⁵⁸ distritais da capital, como das escolas, contando com a participação de pedagogos, estatísticos e outros profissionais do CESPE para apresentação e discussão dos relatórios que foram produzidos a partir dos testes. A instituição também produziu um guia situacional que, em tese, permitiria a escola saber como poderiam melhorar seus índices de desempenho. De acordo com o Secretário de Educação a época Gedeão Amorim⁵⁹, os relatórios gerados a partir dos sistemas de avaliação de desempenho, permitem “[...] *que cada escola*

⁵⁸ Atualmente, são sete coordenadorias distritais existentes em Manaus. Cada uma delas, distribuídas por zonas ao longo da cidade, sendo responsáveis administrativa e pedagogicamente por um certo número de escolas. A relação de cada coordenadoria e das respectivas escolas a estas vinculadas, está disponível em: <http://www.educacao.am.gov.br/wp-content/uploads/2017/02/ESCOLAS-DA-CAPITAL.pdf>

⁵⁹ Disponível em: <http://www.amazonas.am.gov.br/2009/07/seduc-e-unb-divulgam-relatorio-de-rendimento-das-escolas-amazonenses/>

saiba como deve direcionar suas ações pensando em superar seus pontos fracos. “O SADEAM, além do resultado, dá um diagnóstico situacional, indicando políticas que podem ser adotadas”. Questões estas que nos permitem compreender o caráter indutor de outras políticas educacionais, que a estas se somam, enquanto estratégias de consolidação da nova pedagogia da hegemonia no âmbito do Estado Educador.

Em 2011, o governo do estado, a partir da SEDUC, estabelece nova parceria para aplicação dos testes, momento este denominado de segunda fase do SADEAM. Desta vez, a instituição responsável por sua aplicação, ficou a cargo do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), pertencente à Faculdade de Educação.

Os testes são elaborados, de acordo com o CAEd/UFJF, a partir das matrizes de referências que, no Amazonas, foi tido por base as competências e habilidades presentes nas matrizes do SAEB, bem como as Propostas Curriculares do Estado para o Ensino Fundamental e Médio. Cada matriz de referência de determinado componente curricular estrutura-se em torno de Domínios, Tópicos ou Tema que representam uma subdivisão de acordo com o conteúdo, competências de área e habilidades. A partir destes, estruturam-se o que se denomina de Descritores, os quais detalham as habilidades mínimas esperadas dos alunos, tendo sua “[...] origem na associação entre os conteúdos curriculares e as operações mentais desenvolvidas pelo aluno que se traduzem em certas habilidades. É a matéria-prima para a elaboração dos itens” (CAEd/UFJF, 2011, p. 19) que irão compor o conjunto de testes que são aplicados no SADEAM.

Os resultados produzidos a partir dos testes, que medem a proficiência dos alunos, juntamente com sua taxa de aprovação nas escolas – que corresponde ao fluxo escolar – são processados e utilizados para calcular o *Índice de Desenvolvimento da Educação do Amazonas* (IDEAM).

Nos testes padronizados, os alunos são agrupados em níveis de proficiência medidos em cada componente curricular em que ocorreram os testes, correspondendo a cortes numéricos que darão origem a quatro padrões de desempenho em que os estudantes são enquadrados, podendo ser classificados como: abaixo do básico, básico, proficiente e avançado, conforme a lógica adotada pelo SADEAM a partir do CAEd/UFJF e basicamente seguem os mesmos parâmetros, como detalhamos a seguir:

Avançado

Os alunos que apresentam esse padrão de desempenho revelam ser capazes de realizar tarefas que exigem habilidades mais sofisticadas. Eles desenvolveram habilidades que superam aquelas esperadas para o período de escolaridade em que se encontram;

Proficiente

Os alunos que apresentam esse padrão de desempenho demonstram ter ampliado o leque de habilidades tanto no que diz respeito à quantidade quanto no que se refere à complexidade dessas habilidades, as quais exigem um maior refinamento dos processos cognitivos nelas envolvidos;

Básico

Os alunos que apresentam esse padrão de desempenho demonstram já terem começado um processo de sistematização e domínio das habilidades consideradas básicas e essenciais ao período de escolarização em que se encontram. Por isso, também para esse grupo de alunos, é importante o investimento de esforços para que possam desenvolver habilidades mais elaboradas.

Abaixo do básico

Os alunos que apresentam esse padrão de desempenho revelam ter desenvolvido competências e habilidades muito aquém do que seria esperado para o período de escolarização em que se encontram. Por isso, esse grupo de alunos necessita de uma intervenção focada de modo a progredirem com sucesso em seu processo de escolarização (CAEd/UFJF, 2011, p. 81).

Dessa forma, de acordo com os parâmetros do SADEAM, a proficiência em cada descritor que compõe os testes, constitui-se como “uma medida do conhecimento não observável de maneira direta, sendo utilizados em sua análise os procedimentos da Teoria da Resposta ao Item (TRI) e uso de *softwares* específicos. A TRI pode ser compreendida como um “modelo estatístico capaz de produzir informações sobre as características dos itens utilizados nos testes, ou seja, o grau de dificuldade de cada item, a capacidade que ele tem de discriminar diferentes grupos de alunos que o acertaram ou não, e a possibilidade de acerto ao acaso” (CAEd/UFJF, 2011, p. 79).

Há de se considerar que esses modelos de testes aplicados não levam em consideração os condicionantes e determinantes dos resultados produzidos, haja vista que nenhum processo avaliativo é neutro, ao qual consideramos como um ato político, pois a definição das técnicas e instrumentos utilizados, serão condizentes com o tipo de indivíduo que se requer. Ademais, como mensurar em escalas de proficiência a formação humana em suas dimensões sociais, culturais, afetivas?

Uma das consequências destes sistemas de testagem no interior das escolas, e portanto dentro do processo formativo nos é apontado por Casassus (2009), em que discute para a possibilidade de redução dos currículos às áreas e tópicos abrangidos pelos testes padronizados, fazendo com que “os professores ocupem o tempo a exercitar os alunos, a fim de escolherem uma resposta entre as apresentadas” (p. 75), sob a forma de simulados que servem de preparação para os testes a serem aplicados, passando a focar diretamente as atividades do ensino que proporcionem um bom desempenho nos exames.

Levando-se em conta estas questões, as devolutivas e os materiais elaborados pelo CAEd/UFJF, na forma de revistas, suplementos de apoio aos professores, devolutivas com ênfase nos descritores contidos nas matrizes de referência que servem de base para elaboração

das provas, induzem o corpo docente à preparação de simulados elaborados nos moldes dos testes que compõem as provas aplicadas pelo SADEAM, constituindo-se em indícios que nos mostram a existência de um treinamento, fruto das pressões externas e internas por melhores resultados nesses testes, que motiva gestores e professores a ensinar para as provas, haja vista que o desempenho de alunos refletirá diretamente em mecanismos de premiação e bonificação aos docentes.

Segundo os dados do questionário SAEB 2019, contendo 128 perguntas, e que na rede estadual foi respondido por 2.536 professores, verificou-se que 75% dos docentes⁶⁰ (68 % concordavam e 7% concordavam fortemente), acreditam que os sistemas de testagens, sejam nacionais ou estaduais, têm direcionado o currículo escolar, incidindo diretamente naquilo que o professor elege como prioridade para ser ensinado, tendo em vista que a escola e os próprios docentes, por meio da política vigente, serão impactados pelo resultado do desempenho nos testes estandardizados.

Diante dessa lógica internalizada pela gestão e pelos professores, centraliza-se como norteador do processo formativo, o bom desempenho dos alunos expressos em testes. Nesse contexto, a prioridade passa a ser o *ranking* ou a posição da escola frente a indicadores de desempenho expressos em testes padronizados, tidos como parâmetros da qualidade do ensino prestado e da escolaridade ofertada. Dessa forma, o currículo a ser trabalhado é reduzido a simulados que, muitas vezes, é enviado pela própria Secretaria de Educação, tendo em vista que os cadernos de testes são disponibilizados pelo CAEd/UFJF para a rede. Embora não haja recomendação expressa do seu uso para fins de treinamento, os professores, na busca por melhoria de resultados, acabam por introduzi-los como forma de melhorar os indicadores e desempenho da instituição a qual estão inseridos.

Consta na página eletrônica do SADEAM, desenvolvida dentro do portal do CAEd/UFJF o efetivo dos alunos participantes dos testes até 2015, conforme dispomos abaixo:

Tabela 10: Componentes curriculares, níveis e etapas de escolaridades atendidas e quantitativo de estudantes

Ano	Disciplinas Avaliadas	Etapas de escolaridade	Estudantes previstos	Estudantes avaliados	Percentual de participação
2011	Língua Portuguesa, Redação, Matemática, Ciências Humanas (Geografia e História) e Ciências Naturais (Biologia, Física e Química).	3º Ano - Alfabetização, 7º Ano do EF, 3º Ano do EM, EJA – Anos Iniciais, EJA – Anos Finais e EJA – Ensino Médio.	132.876	91.623	69,0%
2012	Língua Portuguesa, Redação, Matemática,	3º Ano da Alfabetização, 5º Ano	281.624	201.258	71,5%

⁶⁰ Dados do INEP/MEC sistematizados na plataforma Qedu. Disponível em: https://novo.qedu.org.br/questionarios-saeb/professores/13-amazonas?dependencia_id=2

	Ciências Humanas (Geografia e História) e Ciências Naturais (Biologia, Física e Química).	do EF, EJA – Anos Iniciais, 7º e 9º Anos do EF, EJA – Anos Finais, 1º Ano do EM, 3º Ano do EM e EJA – EM			
2013	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas (Geografia e História) e Ciências Naturais (Biologia, Física e Química).	EJA – Anos Iniciais, 7º Ano do EF, EJA – Anos Finais, 1º Ano do EM, 3º Ano do Ensino Médio e EJA – EM	173.044	115.092	66,5%
2014	Língua Portuguesa, Redação, Matemática, Ciências Humanas (Geografia e História) e Ciências Naturais (Biologia, Física e Química).	5º Ano do EF, EJA – Anos Iniciais, 9º Ano do EF, EJA – Anos Finais, 3º Ano do Ensino Médio e EJA – Ensino Médio	158.620	117.969	74,4%
2015	Língua Portuguesa, Redação, Matemática, Ciências Humanas (Geografia e História) e Ciências Naturais (Biologia, Física e Química).	3º Ano do EF, 7º Ano do EF, 1º Ano do EM, 3º Ano do EM, EJA PRESENCIAL – Anos Iniciais e EJA PRESENCIAL – Ensino Médio.	256.423	189.084	73,7%

Fonte: (CAEd/UFJF, 2015). Elaborado pelo autor.

De acordo com informações constantes em seu portal⁶¹, o CAEd/UFJF caracteriza-se como uma instituição que operacionaliza (elabora e desenvolve) programas estaduais e municipais destinados a mensurar o rendimento de estudantes das escolas públicas, oferecendo ainda, cursos de formação continuada e desenvolvimento de *software* que visam a “modernizar” os processos de gestão educacional, como o Sistema para Administração e Controle Escolar (SISLAME), com atuação em seis estados: Minas Gerais, Pernambuco, Rio de Janeiro, São Paulo, Rondônia e Piauí.

O CAEd/UFJF oferece ainda, em seu “cardápio formativo”, um curso de mestrado semipresencial para os estados e municípios com os quais firmam parcerias. Constitui esse “menu” o Curso de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, ofertado na modalidade semipresencial desde 2009, sendo destinado aos diretores das escolas públicas e técnicos dos órgãos de gestão como as SEDUCs e SEMEDs, ou outra instituição com a qual mantenham convênio. No Amazonas, o curso vem sendo ofertado exclusivamente para gestores e técnicos da SEDUC.

Foi efetivado apenas em 2018 um convênio com a UFAM, para a oferta de mestrados em Educação, Geografia e Letras aos professores da rede estadual, que só obtiveram, desde 2011, junto ao CAEd/UFJF, apenas a oferta de cursos de formação continuada (de curta

⁶¹ Disponível em: <http://institucional.CAEd.ufjf.br/quem-somos/>

duração), conforme se pode verificar junto ao portal da transparência, o montante de 12,6 milhões no contrato firmado em 2012, e 7,6 milhões em contrato firmado em 2015 para realização de cursos de formação em serviço para 2.532 servidores da carreira docente a partir da nomeação do concurso da SEDUC em 2011, conforme apresentamos ao final (Anexo C).

O CAEd/UFJF, a partir do estabelecimento de parcerias para criação e execução de sistemas próprios de testagem em larga escala, estando presente em 18 estados e 11 municípios, conforme informações dispostas em seu portal, tem exercido um forte papel social e político na expansão e consolidação de sistemas de testagem em larga escala, que ao serem implementados por cada ente federado, têm se vinculado a mecanismos de bonificação e premiação por desempenho, constituindo-se na tônica das políticas de responsabilização adotadas por diversos estados, nos mesmos moldes do que acontece com o Amazonas, onde, ainda segundo portal da transparência, o montante gasto com sistemas de testagem, consultoria e cursos de formação continuada, foi da ordem de 72,6 milhões no período de 2011 a 2015. O que é demonstrado no anexo C.

A instituição em questão, desenvolve ainda apoio a projetos educacionais organizados por iniciativa privada como a Fundação Oi Futuro, Unibanco e a Fundação Roberto Marinho, os quais demonstram tratar-se de um grupo que tem servido, em sua lógica de atuação, aos interesses do capital no campo hegemônico de consolidação das atuais políticas educacionais que se baseiam em mecanismos de gestão, controle, monitoramento, testagem e responsabilização para alinhamento do processo formativo as demandas do capital, embora o discurso veiculado, seja de uma suposta promoção da qualidade da educação ofertada nas redes públicas de ensino.

No marco recente da reforma educacional brasileira visualizamos que, de um lado “centralizam-se os processos avaliativos e, de outro, descentralizam-se os mecanismos de gestão e financiamento”, transformando a avaliação em “um mecanismo indutor da excelência e, como desdobramento, naturaliza-se a desigualdade” (SOUZA; OLIVEIRA, 2003 p. 874-875). Um dos reflexos práticos que explicita perfeitamente essa questão é que a “possibilidade de acesso aos resultados por escola e por rede de ensino e a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)” resultou na potencialização das “iniciativas de responsabilização que vinham se esboçando de modo tímido em alguns estados e municípios” (SOUZA; LOPES, 2010, p. 55).

Os sistemas de avaliação, portanto, acabam por se tornar instrumentos indispensáveis ao Estado neoliberal, que busca transferir sua responsabilidade de garantir uma política de qualidade a terceiros e, ao mesmo tempo, transformar as atividades pedagógicas em instrumento

de formação de indivíduos alienados, promovendo sua pedagogia da hegemonia. Na prática, os sistemas de testagem em larga escala somam-se a outros mecanismos de gestão auditoria e certificação, como mencionamos anteriormente, cuja ênfase tem se deslocado dos processos para os produtos.

A análise da evolução desses sistemas de avaliação no Brasil levou Bonamino e Sousa à conclusão de que podemos identificar “três gerações de avaliações da educação em larga escala”, que influenciam de forma diferenciada o currículo escolar e a atuação dos profissionais. A primeira geração, explicam as autoras, “ênfatiza a avaliação com caráter diagnóstico da qualidade da educação ofertada no país, sem atribuição de consequências diretas para as escolas e para o currículo”. De uma forma geral, “essas avaliações divulgam seus resultados na Internet para consulta pública, ou utilizam-se da mídia ou de outras formas de disseminação” (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 375). Contudo, representam um sistema mais moderado já que as avaliações são executadas sem que seus resultados gerem consequências materiais às instituições.

Por sua vez, aquelas consideradas avaliações de segunda geração, “contemplam, além da divulgação pública, a devolução dos resultados para as escolas” e, nesse caso, observa-se não apenas o estabelecimento de “consequências simbólicas”, mas também a “divulgação e da apropriação das informações sobre os resultados da escola pelos pais e pela sociedade”, criando um mecanismo de responsabilização que, na interpretação das autoras, “tem como pressuposto que o conhecimento dos resultados favorece a mobilização das equipes escolares para a melhoria da educação, bem como a pressão dos pais e da comunidade sobre a escola” (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 375).

No ângulo mais extremo desse espectro, temos as avaliações de terceira geração, “aquelas que referenciam políticas de responsabilização forte ou *high stakes*, contemplando sanções ou recompensas em decorrência dos resultados de alunos e escolas”. Nesse caso, o mecanismo de avaliação alcança sua intensidade máxima, agravando também suas consequências, pois “incluem-se experiências de responsabilização explicitadas em normas e que envolvem mecanismos de remuneração em função de metas estabelecidas” (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 375). Observa-se, assim, a total inserção da lógica mercantil nos rumos da política educacional.

Considerando os diferentes argumentos e interpretações, entendemos que a questão fundamental é que tais sistemas de avaliação não objetivam a formação de “um bom e eficiente sistema educacional”, ou seja, um sistema “capaz de preparar cidadãos que possam contribuir ativamente para a vida social” (HORTA NETO, JUNQUEIRA, OLIVEIRA, 2016, p. 25). Para

isso, dever-se-ia considerar que um processo educacional de qualidade vai muito além de testes padronizados e limitados. Entendemos que este processo vai na contramão de uma educação para emancipação, que deveria ser desenvolvida a partir de uma formação *omnilateral*, de produção da humanidade, como defende Saviani em sua obra *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações* nas quais defende que “o trabalho educativo é o ato de produzir direta e intencionalmente em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (2003, p. 13), e principalmente que possibilite, nessa formação, o reconhecimento da condição de opressão e exploração existentes no atual modo de sociabilidade e de produção capitalista – um desafio secular, considerando a inserção da escola dentro de uma sociedade de classes, em que se constitui como um palco e arena de disputa de interesses antagônicos e contraditórios.

Como a maioria das avaliações externas tem apresentado como foco principal mensurar as competências dos alunos em português (leitura e escrita) e matemática, esse movimento, acaba por resultar num estreitamento curricular, tendo em vista que a escola mobilizará recursos e processos formativos privilegiando esses dois componentes curriculares, o problema manter-se-ia de qualquer forma, pois sua raiz não está no ambiente escolar, mas na hegemonia neoliberal que predomina em nossa sociedade, posto que

[...] os reformadores disseminam um discurso fundamentado em pressupostos questionáveis. Afirmam que a educação constitui-se numa das principais vias de enfrentamento dos problemas atuais, especialmente o da inserção ou manutenção do indivíduo no mercado de trabalho. Valorizam os atributos e conhecimentos próprios do ensino formal, como se a eficiência do ensino formal fosse, por si só, capaz de promover a eficiência da economia. Mais que isso, tentam creditar a morosidade da economia à supostas obsolescências do conhecimento dos trabalhadores, argumento equívoco e derrubado por inúmeras pesquisas. Trata-se, então, de destacar sua função ideológica, cujo intento é responsabilizar a população pela situação do país na economia globalizada lastreada na voluntarista ideia de que o país superará sua posição periférica na divisão internacional do trabalho se cada cidadão investir adequadamente em sua própria escolarização e requalificação (SHIROMA; MOARES; EVANGELISTA, 2007, p. 93).

Tudo isso nos leva a concordar com Freitas (2010), quando o autor ressalta que “a forma da avaliação existente nas escolas está intimamente ligada à forma escolar constituída pelo sistema capitalista a partir de seus objetivos educacionais”. Em nossa sociedade, o sistema de avaliação da educação “não cumpre só a função de verificar o conhecimento que o aluno tem, mas ainda controla seu comportamento na sala de aula e na escola, bem como, pelas práticas cotidianas da escola, inculca valores e atitudes, cuja ancoragem final está no processo de avaliação”, conseqüentemente, conclui-se que somente “uma alteração nestes objetivos, poderá gerar uma nova concepção de escola e, conseqüentemente, uma nova concepção e prática de avaliação” (FREITAS, 2010, p. 94).

Questionamos dessa forma que qualidade de fato estamos buscando nas nossas escolas públicas? Levando em consideração essas questões, Paro (2002, p. 10), nos adverte:

Se estamos convencidos da relevância social da escola, é preciso afirmar seu compromisso com a qualidade dos serviços que presta, ou seja, com a eficiência com que ela alcança seu fim específico, que consiste na apropriação do saber pelo educando, não na capacidade deste de tirar notas ou a responder a provas e testes; daí a total irracionalidade e falta de sentido das alternativas de avaliação externa da escola por meio de testes e provas à imagem dos concursos e vestibulares. Por isso em termos administrativos, a escola tem que ser avaliada em seu conjunto, levando em conta a avaliação como elemento imprescindível no processo de realização de objetivos.

Por conta disso é que o resultado, a posterior divulgação e o consequente ranqueamento, tem tido inúmeras implicações para a escola, seja na exposição e depreciação dos alunos que não alcançam os resultados estabelecidos em metas crescentes ano a ano; seja em termos da gestão, pois os gestores tendem a se preocupar muito mais com os indicadores do que com o pedagógico; e por fim, com o papel dos professores que estão se tornando muito mais aplicadores, preparadores para as provas, em detrimento a sua função de ensinar e oportunizar, pedagogicamente, de forma sistemática e planejada, a apropriação dos conhecimentos científicos necessários ao seu processo formativo/humanizador.

Na redução do conceito de qualidade da escola pública a padrões de desempenho obtidos em testes padronizados, aplicados em larga escala, uma corrida se instaura nessa perspectiva neoprodutivista conforme discutiremos a seguir.

3.3. A BONIFICAÇÃO POR DESEMPENHO DOCENTE E O PRÊMIO ESCOLA DE VALOR: A MERITOCRACIA E A LÓGICA DE MERCADO NA REDE ESTADUAL DO AMAZONAS

No mesmo ano de criação do SADEAM, o governo do estado adota e regulamenta, através do Decreto nº 28.164, de 17 de dezembro de 2008, a política de bonificação salarial na educação e a regulamentação do *Prêmio de Incentivo ao Cumprimento de Metas da Educação Básica*, visando promover um incentivo financeiro no âmbito da rede estadual de ensino, destinado à professores, gestores e todo o corpo administrativo, conforme explicitado em seu Art. 1º:

O Prêmio de Incentivo ao Cumprimento de Metas da Educação Básica, instituído pela Lei n.º 3.279, de 22 de julho de 2008, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino-SEDUC é destinado a beneficiar os Profissionais da Educação da Rede Pública Estadual de Ensino, que alcançarem as metas definidas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-IDEB e Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado do Amazonas-IDEAM (AMAZONAS, 2008).

De acordo com o Art. 5º desse decreto, estava previsto que a premiação seria anual e os premiados de 2008 deveriam ser todos os Profissionais da Educação, com vínculo ativo e com

lotação na escola no ano de 2007 (AMAZONAS, 2008). Para a concessão do direito à premiação, algumas das metas estabelecidas eram:

I - Para os anos iniciais do Ensino Fundamental - 1.º ao 5.º ano - a Meta da Premiação Estadual tem como referência o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB/2007, ficando a premiação referente ao 14º (décimo quarto) salário, para os profissionais que atingirem o indicador igual ou maior que 5,0 (cinco), e a premiação com o 15º (décimo quinto) salário, para os profissionais que atingirem o indicador igual ou maior que 5,5 (cinco e meio), no ano de 2008;

II - Para os anos finais do Ensino Fundamental - 6.º ao 9.º ano - a Meta da Premiação Estadual tem como referência o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB/2007, ficando a premiação referente ao 14º (décimo quarto) salário, para os profissionais que atingirem o indicador igual ou maior que 5,0 (cinco), e a premiação com o 15º (décimo quinto) salário, para os profissionais que atingirem o indicador igual ou maior que 5,5 (cinco e meio), no ano de 2008;

III - Para o ensino Médio a Meta da Premiação Estadual tem como referência o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado do Amazonas - IDEAM, ficando a premiação correspondente ao 14º (décimo quarto) salário, para os profissionais que atingirem o indicador igual ou maior que 60 (sessenta) pontos, e a premiação com o 15º (décimo quinto) salário, para os profissionais que atingirem o indicador igual ou maior que 65 (sessenta e cinco) pontos, no ano de 2009 (Amazonas, 2008).

Ressaltamos que a atuação do governo do estado através da criação deste modelo de premiação estava amparada legalmente, pela Lei Estadual nº 3.279 de 22 de julho de 2008. Além disso, desde sua publicação original, o decreto passou por alterações e complementações, como o decreto, nº 31.488, publicado em agosto de 2011, que introduziu novas metas e incluiu o pagamento do 16º salário àqueles que as cumprissem. Novamente, em 2015, outras pequenas alterações foram incluídas através do Decreto 35.983 de 26 de julho.

Observa-se na prática que essa política de bonificação tende a premiar profissionais das chamadas *escolas convencionais* ao estabelecer metas mais elevadas para as *escolas integrais* e, no geral, metas maiores do que as projetadas pelo MEC para o estado. Além disso, como verificamos no quadro abaixo, é possível identificar que, desde o primeiro decreto estadual, as metas estabelecidas pelo governo do estado do Amazonas apresentam a projeção de valores mais altos que aqueles instituídos pelo Governo Federal através do Inep/MEC.

Tabela 11: Metas para os anos iniciais do ensino fundamental

Meta	2008	2009	2010	2011	2012	2013	Premiação
Governo do Estado	5,0	5,2	5,4	5,6	5,8	6,0	14º Salário
Governo do Estado	5,5	5,7	5,9	6,1	6,3	6,5	15º Salário
MEC – meta para o estado do Amazonas	3,3	3,7	-	4,1	-	4,4	-

Fonte: Amazonas (2008).

Tabela 12: Metas para os anos finais do ensino fundamental

Meta	2008	2009	2010	2011	2012	2013	Premiação
Governo do Estado	5,0	5,2	5,4	5,6	5,8	6,0	14º Salário

Governo do Estado	5,5	5,7	5,9	6,1	6,3	6,5	15º Salário
MEC – meta para o estado do Amazonas	2,7	2,8	-	3,1	-	3,5	-

Fonte: Amazonas (2008).

Os resultados desse sistema, por sua vez, são tão contraditórios como os fundamentos de sua política. Segundo dados oficiais do estado, no primeiro ano de implementação, em 2008, somente 14 escolas receberam a premiação do pagamento do 14º salário e 4 escolas com o 14º e 15º salários, sendo utilizados como referência os índices obtidos a partir do IDEB no período. Em 2009 não há divulgação de premiações para professores em nenhum veículo de comunicação oficial da SEDUC/AM.

Tendo como referência o IDEB de 2009, um total de 72 escolas foram premiadas em 2010 em todo o estado, sendo 40 estabelecimentos escolares que fizeram jus ao 14º salário e 32 aos 14º e 15º salários. Em 2011, utilizando como referência os índices obtidos a partir do SADEAM, aplicado em 2010, um número inferior de escolas foram premiadas, 40 no total, sendo que 22 receberam 14º e 18 escolas receberam 14º e 15º salários. Em 2012, 70 escolas foram premiadas, 29 com 14º e 41 escolas contempladas com 14º e 15º salários, tendo por referência desta vez o IDEB de 2011.

Em 2013, um total de 56 escolas receberam a premiação, destas, 25 receberam 14º salário e 31 escolas obtiveram resultados que fizeram jus ao 14º e 15º salários. Desde a criação da política de bonificação, em 2014, apenas uma escola, situada no município de Beruri, no interior do estado, foi premiada com o 14º, 15º e 16º salários. Outras 21 escolas foram premiadas com 14º, e 32 com 14º e 15º. Nota-se, no entanto, apesar do crescimento na criação de novas escolas, o alcance da bonificação se mantém baixo e a eficácia na utilização dos recursos é questionável.

Num empenho de fazer com que diferentes atores, principalmente as secretarias estaduais e municipais, incorporassem estratégias próprias de mensuração de sua qualidade de ensino, via mecanismos de testagem em larga escala, considerada como parâmetro de qualidade, é lançado, em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que veio fortalecer as formas e os meios de garantir uma presença maior da União, na posição de Estado Educador, na regulação da educação básica, ofertada pelos estados e municípios em suas redes.

Lançado no segundo mandato do governo Lula (2007-2010), o PDE, articulou medidas de avaliação, gestão e de financiamento para a educação básica, por meio dos quais o governo federal objetivava oferta de apoio técnico e financeiro, de forma prioritária para municípios com piores desempenhos “desde que aceitem se submeter a certas medidas, [...] caracterizadas como de responsabilização (*accountability*)” (ADRIÃO; GARCIA, 2008, p. 786).

Dessa forma, todas as transferências de apoio financeiro técnico, ficaram condicionadas à adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e à elaboração por parte dos estados e municípios, de um Plano de Ações Articuladas, o qual deveria conter um diagnóstico da rede, bem como prever e implementar estratégias que assegurassem a melhoria do desempenho de seus desempenhos no IDEB.

Como parte de um processo mais amplo, essas questões fizeram com que os estados e municípios estabelecessem uma corrida para criação de sistemas próprios de testagem, estabelecimento de metas progressivas a serem alcançadas em determinados componentes curriculares, implantação de formas de gestão nos moldes empresariais e fabris e estabelecimento de pagamento sob a forma de bonificação, os quais vinham sendo defendidos desde longa data e recentemente em documento encomendado pelo Brasil ao BM - “*Um Ajuste Justo: Análise da Eficiência e Equidade do Gasto Público no Brasil*”, em que são prescritos um conjunto de reformas nos setores públicos, inclusive na educação, como estratégias para aumentar a eficiência e eficácia, promovendo a diminuição do déficit fiscal. Dentre o conjunto de reformas e estratégias propostas para a educação destacamos

[...] o pagamento de bônus aos professores e funcionários com base no desempenho das escolas; a adaptação das políticas estaduais a necessidades locais específicas; o compartilhamento de experiências e melhores práticas; e o destaque às escolas com desempenho melhor. A contratação de empresas privadas para o fornecimento de serviços de educação também poderia melhorar o desempenho e a eficiência dos gastos públicos com educação (Brasil, 2017, p. 137).

Compondo as políticas de responsabilização e testagem, o Estado Educador, partindo de uma concepção neoliberal e do conceito de gestão da qualidade total, transpõe para a esfera escolar os métodos e estratégias de controle do típicas do mundo produtivo que, por sua vez, é transferido sem mediações, para o campo educacional, conforme alertava Gentili (1998), e que por sua vez, exerce uma forte pressão sobre gestores, professores e alunos numa busca cada vez mais desenfreada pelo cumprimento de metas, tornando-se reféns da política de bonificação calcadas na meritocracia. Dessa maneira, promove-se um acirramento de mecanismos de competição dentro e fora da escola, em função da conquista de uma suposta qualidade reduzida a padrões de desempenho em testes de proficiência. Tais testes têm cumprido seu papel em demonstrar que a escola vai mal, recaindo a responsabilidade sobre os professores, vendo-os como indivíduos que não ensinam, além de gestores ineficientes e estudantes com pretensos problemas de aprendizagem, destes últimos abstraem-se as condições econômicas, sociais e culturais que condicionaram determinadas trajetórias escolares e de vida.

Aprofundando ainda mais esse perverso movimento, temos a crescente intensificação da associação entre desempenho e financiamento. Dessa forma, os índices e resultados das

avaliações podem resultar na criação de “critérios para alocação de recursos, que incidem até mesmo em remunerações diferenciadas dentro de sistemas de ensino que até pouco tempo trabalhavam com a noção de remunerações isonômicas” (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 875). Internalizando o sentido da responsabilização individual, “tem-se reinterpretado o direito constitucional à educação” que é, em última instância, “um direito social inerente à cidadania e aos direitos humanos”, como um elemento secundário, ou seja, “como sendo simplesmente um direito à aprendizagem”. Por conseguinte, essa situação é de grande serventia aos governos neoliberais, já que se “tira o foco das condições que o Estado e a sociedade devem construir para garantir uma educação de qualidade e centra-se na discussão sobre o trabalho da escola e dos professores para garantir a aprendizagem [...]” (HORTA NETO, JUNQUEIRA, OLIVEIRA, 2016, p. 25). Consequentemente, naturaliza-se a enganosa ideia de que avaliação gera competição e esta competição gera qualidade.

Consolidam-se, desse modo, os sistemas de bonificação, os quais são típicos da lógica mercantil capitalista e, por conseguinte, criam também um clima de animosidade na comunidade escolar, pois, ao “estabelecer a premiação ou o incentivo financeiro como mecanismo de gestão do sistema de ensino, fortalece-se a perspectiva da competição, minorando as possibilidades de cooperação e de construção de identidade de rede entre as escolas” (SOUZA, LOPES, 2010, p. 58). Tal movimento é evidente também nos municípios, contudo, é nos sistemas estaduais que essa situação é ainda mais acentuada e generaliza-se rapidamente, como podemos observar na tabela abaixo, na qual estão sistematizadas as políticas de bonificação dos estados baseadas no desempenho docente:

Tabela 13: Prêmios e Bonificações baseados no cumprimento de metas atrelados ao desempenho escolar por estado

	Estado	Política de avaliação do desempenho docente	Ano de criação
01	Acre	Prêmio Anual de Valorização e Desenvolvimento Profissional	2010
02	Amazonas	Prêmio de Incentivo ao Cumprimento de Metas dos Profissionais da Educação. Prêmio Escola de Valor	2008
03	Bahia	Avaliação do desempenho docente por meio de provas, sem nome específico, relacionada à progressão funcional	2009
04	Ceará	Prêmio Aprender para Valer	2009
05	Espírito Santo	Bônus Desempenho	2011
06	Goiás	Bonificação docente: Programa Reconhecer – Estímulo à Regência	2011
07	Minas Gerais	Avaliação de Desempenho Individual (ADI), instituída pela Lei Complementar nº 71/2003	2003
08	Paraíba	Prêmio Educação Exemplar (2011) Prêmio Mestres da Educação (2012)	2011

		Prêmio Escola de Valor (2012)	
09	Paraná	Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) – programa de formação continuada inserido no Plano de Carreira do Magistério	2007
10	Pernambuco	Bonificação docente estruturada a partir da Lei de Responsabilidade Educacional e dos resultados do SAEPE e IDEPE	2008
11	Rio de Janeiro	Programa para o aprimoramento e valorização dos servidores públicos da Secretaria de Educação – instituído pelo Decreto nº 42.793/2011	2011
12	Rio Grande do Norte	Lei Complementar nº 322/06 regulamenta a progressão funcional, mas não estruturada na prática	2006
13	Roraima	Prêmio Professor Excelência	2011
14	São Paulo	Sistema de Promoção para os Integrantes do Quadro do Magistério – Lei Complementar 1.097/2009	2009
15	Sergipe	2004 - Sistema de Avaliação Periódica de Desempenho (SAPED) do profissional do magistério. Gratificação Variável de Desempenho (GRAVAD). 2011 – “Índice Guia” – proposta segundo a qual as escolas precisam atingir as metas estabelecidas pela Secretaria de Educação a partir das avaliações externas (Provinha Brasil, Prova Brasil e ENEM)	2004 2011
16	Tocantins	Prêmio de Valorização da Educação Pública do Tocantins	2011

Fonte: Elaborado e complementado pelo autor tendo por base Alavarase, Machado e Arcas (2015).

No Amazonas, a bonificação por desempenho tem se destinado não somente aos professores. É o que se verifica a partir do decreto 27.040/2007, que institui um sistema de recompensa sob a forma de pagamento monetário às escolas que alcançassem meta igual ou superior a 4,0 no IDEB, denominado de *Prêmio Escola de Valor*. O mesmo, determina em seu artigo 2º que, “[...] será destinado a premiar as escolas da rede estadual de ensino, por nível de ensino, com o objetivo de incentivar e reconhecer o mérito da instituição educacional, sendo sua disciplina e execução estabelecida na forma deste Decreto” (AMAZONAS, 2007, n. p.), fixando um valor de R\$ 30.000,00 (trinta mil reais).

O lançamento oficial da premiação ocorreu em outubro do mesmo ano, em evento na Assembleia Legislativa do Estado (ALE), com a presença do então governador pelo Eduardo Braga do PMDB, quando foi anunciada a entrega de um cheque no valor de trinta mil a 36 escolas amazonenses tendo como base o IDEB divulgado em novembro de 2006. Dentre estas 36 escolas, 27 situavam-se na capital Manaus.

Contudo, o dispositivo sofre alteração após a publicação do decreto 31.488/2011, o qual afirma no capítulo VII, art. 12 § 1º que “o valor do prêmio concedido seria: Para o ano de 2009:

R\$ 30.000,00 (trinta mil reais); para o ano de 2010: R\$ 30.000,00 (trinta mil reais) e a partir de 2011: R\$ 50.000,00 (cinquenta mil reais)” (AMAZONAS, 2011, n. p.). Determinava ainda, em seu artigo 13, que as escolas que não atingissem as metas determinadas pelo MEC e pela SEDUC, porém registrassem um crescimento em seu IDEB, fariam jus a uma premiação de R\$ 20.000,00 (vinte mil reais). Os valores poderiam ser cumulativos por etapa ou modalidade de ensino, o que levaria uma escola a receber mais de uma premiação, como o caso da escola Balbino Mestrinho, localizada no município de Novo Ayrão. Na ocasião, o gestor José Sidney Brandão⁶², na entrega da premiação, atribui o “sucesso” de sua escola, defendendo que: “Em primeiro lugar, tem que ter o comprometimento dos professores e a responsabilidade dos pais e escola tem que ter disciplina, acima de tudo”.

Os estudantes também se tornaram alvos dessa política de bonificação e estímulo à produtividade, sendo instituído no âmbito do decreto 28.164/2008, que em seu artigo 9º, determina que

A premiação dos alunos será constituída no valor de R\$ 500,00 (quinhentos reais) que serão depositados em caderneta de poupança e será destinada a 01 (um) aluno por escola estadual conforme os seguintes critérios: I- obtenção de maior média, observado o limite Mínimo de 9,5 (nove e meio) e que será computada por meio do Sistema Informatizado de Gestão Escolar do Amazonas- SIGEAM; II- melhor índice de assiduidade, observado o limite mínimo de 95% (noventa e cinco por cento); III- ausência de registro de ocorrência negativa (AMAZONAS, 2011, n. p.).

O que se percebe, com a adoção das práticas de bonificação de escolas, professores e alunos, é a materialização dos ideais que consideram os sujeitos descolados de sua realidade e assim, que se caracteriza num movimento de captura de sua subjetividade, induzindo tanto a uma auto responsabilização pelo seu sucesso ou fracasso, tendo por base, pura e simplesmente o esforço pessoal, quanto um elemento que justificaria o espaço e a posição ocupada por cada um no tecido social mascarando, assim, as desigualdades produzidas historicamente. É no cerne dessas questões que está subjacente o discurso da meritocracia, a qual consiste, para Gentili (1998) “na necessidade de destruir a lógica dos direitos sociais que garante a conquista da cidadania. É a imposição da lógica mercantil segundo a qual os indivíduos realizam a si mesmo” (GENTILI, 1998, p. 114), funcionando como um mito que conduz à reprodução eterna das desigualdades sociais, devendo, portanto, ser combatida tanto no campo da teoria como da prática, como defende o historiador Sidney Chalhoub (2017).

Vale salientar que a lei 4.179 de 28 de maio de 2015 previa o pagamento de várias Bonificações por Resultados (BR), desde que as escolas atingissem as metas pré-estabelecidas,

⁶² Disponível em: <http://www.amazonas.am.gov.br/2013/10/governador-omar-aziz-entrega-premios-no-valor-de-r-82-milhoes-a-escolas-com-melhores-desempenhos-2/>

aos quais consistiam nas: BR1 – equivalente ao valor do 14º salário; BR2 – equivalente ao valor do 15º salário; BR3 – equivalente ao valor do 16º salário e a BR4 – por meio de em percentual a ser aplicado sobre a remuneração do servidor. Contraditoriamente, embora conste dados de pagamento dessas bonificações até 2014, em recente declaração, a atual Secretária de Educação em 2021 – Kuka Chaves, afirma que a última vez que esses benefícios foram pagos foram em 2013.

Em 2021, como parte do programa de governo denominado *Educa+Amazonas*⁶³, ocorre um redesenho do projeto de Bonificação por Resultados (BR). Estas, verificadas na gestão do atual governador do Amazonas – Wilson Lima PSC/AM, cuja mensagem n.º 97/2, encaminhada ao legislativo, defende a aprovação do projeto de lei criando o programa “Educação Premiada”, como forma de valorização dos profissionais da educação que, nas palavras do governador, “exercem um verdadeiro sacerdócio” (AMAZONAS, 2021, n.p.).

O referido projeto de Lei, o PL nº 377/2021, exclui a Bonificação por Resultado 4 na nova redação. No dia 11 de agosto o governador enviou um substitutivo ao PL, a Mensagem nº 89, que exclui também o 16º salário. A reestruturação do Programa de Incentivo ao Cumprimento de Metas da Educação Básica prevê ainda que tais metas, antes estabelecidas e fixadas para toda a rede como uma meta única, passem a ser individualizadas por escolas.

Embora seja considerada um avanço por parte de seus formuladores e proponentes, tendo em vista que a nova lei levará em consideração a realidade de cada escola com metas plausíveis, ainda assim observam-se seus efeitos danosos e incompatíveis com um projeto que, efetivamente, valorize os profissionais da educação, uma vez que baseia-se na meritocracia, pondo em movimento uma pedagogia da culpabilização e do ranqueamento, em que há uma desresponsabilização por parte do Estado e uma responsabilização dos atores escolares pelo insucesso da escola, exacerbando mecanismos de competição e comparação entre escolas e entre os trabalhadores da educação. Esse movimento é percebido conforme excerto abaixo, apresentado pelo SINTEAM:

A bonificação de 14º e 15º salário através de metas a serem atingidas é prejudicial para os trabalhadores e é prejudicial também para a qualificação do ensino-aprendizagem. Porque vai colocar uma escola contra a outra mesmo elas estando em pé de desigualdade. Porque o mesmo recurso que tem uma escola militar não tem

⁶³ Consiste em 13 projetos apresentados como novos, mas que na verdade ou já existiam com outros nomes ou sofreram um redesenho. Dentre eles constam: “Mestre Qualificado” (oferecimento de pós-graduação *latu sensu* em parceria com Universidade Estadual do Amazonas (UEA); “Educação Premiada” (premiação a profissionais da educação e as escolas); “Contraturno Digital” (reforço escolar com aulas pela Tv – capital e pela Internet – restante do estado) “EduTec” (ensino de programação e pensamento computacional); “Educação Empreendedora” (para alunos do ensino médio e destina-se a desenvolver habilidades e competências voltadas a iniciativas de empreendedorismo por parte dos alunos), entre outros (AMAZONAS, 2021). Disponível em: <http://www.educacao.am.gov.br/educa-amazonas/>

uma escola da zona leste, uma da centro-oeste que não estão como Cetis – Centros de Educação de Tempo Integral – ou não são administradas pelo regime militar com um aparato maior que as demais”. (Professora Ana Cristina – SINTEAM)⁶⁴.

Verificamos que, na mesma esteira e lógica intrínseca à bonificação por desempenho docente, nos moldes, como já discutimos, do neoprodutivismo e no âmbito da pedagogia da qualidade total, encontra-se em votação na Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas (ALE), o projeto de Lei n.º 376/2021⁶⁵, enviado pelo executivo, propondo ainda a criação do Prêmio Educação do Amazonas”, cujo objetivo, de acordo com os documentos é

[...] premiar as escolas e profissionais da educação das Redes de Ensino da Educação Básica do Estado do Amazonas, visando ao reconhecimento e valorização das unidades escolares, bem como dos trabalhadores a ela vinculados. (AMAZONAS, 2021, p. 03).

Abrangendo escolas da rede estadual, municipal e particular de ensino, o referido programa, embora vede a concessão de benefícios salariais, autoriza empresas privadas a patrocinarem prêmios. No referido projeto, em seu parágrafo único do Artigo 1º traz o seguinte teor: “A premiação de que trata o caput será concedida na forma de medalhas, troféus, selos e placas” (AMAZONAS, 2021). Dessa maneira, caso aprovado, os trabalhadores em educação poderão ser premiados em três categorias “Práticas de sucesso da Gestão, do Docente e do Administrativo” (AMAZONAS, 2021)⁶⁶.

Assim, compreendemos que o gerenciamento dos processos que se desenvolvem na escola pública, cuja ênfase recai na força de trabalho da escola, como o controle de processos, bônus e punições para garantir certos resultados, possui raízes e é influenciado pelas “[...] mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista, fortalecida pela econometria, ciências da informação e de sistemas, elevadas à condição de pilares da educação contemporânea” (FREITAS, 2012, p. 383). Essa lógica já havia sido denominada de Pedagogia tecnicista na década de 1980 por Saviani, em seu livro *Escola e Democracia* e, atualmente designada por Freitas (2012) e por Saviani (2013), como neotecnicismo.

⁶⁴ Disponível em: <https://amazonasatual.com.br/projeto-exclui-bonificacao-e-160-mas-facilita-pagamento-de-140-e-150-a-professores-no-amazonas/>

⁶⁵ AMAZONAS. Projeto de Lei 376/2021. Disponível em: <https://sapl.al.am.leg.br/media/sapl/public/materiale legislativa/2021/150862/mg-87.2021.pdf>

⁶⁶ Disponível em: http://www.educacao.am.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/Educa-Amazonas-Catalogo_web.pdf

3.4. O PROGRAMA ISO NAS ESCOLAS E A LÓGICA DA AUDITORIA, CONTROLE E CERTIFICAÇÃO NOS MOLDES DA QUALIDADE TOTAL PARA “MELHORAR O DESEMPENHO” DA EDUCAÇÃO: PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADO

Partindo de mecanismos de gestão por resultados, o governo do Amazonas, no âmbito das políticas de responsabilização e testagem, intensifica o movimento de maior controle sobre o processo educativo, passando a gerir suas escolas como se empresas fossem, a partir da implantação de sistemas de gestão da Qualidade (SQG) baseados na certificação ABNT NBR ISO 9001, criando assim, o programa “ISO nas escolas”, o qual é destinado à rede estadual de ensino, a fim de desenvolver, um modelo de gestão educacional no paradigma da Gestão da Qualidade Total (GQT).

Esse movimento tem início em 2007, quando a Secretaria de Estado de Planejamento e Desenvolvimento Econômico (SEPLAN)⁶⁷ do Amazonas, a partir do seu núcleo de Gestão da Qualidade, desenvolve o Programa de Qualidade do Serviço Público Estadual (PQSPE), tendo como horizonte – numa perspectiva gerencialista –, a promoção e melhoria dos serviços prestados à sociedade, o desenvolvimento e a manutenção de Sistemas de Gestão da Qualidade (SGQ) de acordo com a norma ISO 9001:2008.

A ABNT ISO 9001: 2008, visa estabelecer um conjunto de critérios e normas para implantação e desenvolvimento de sistemas de gestão da qualidade, de forma a possibilitar a satisfação do cliente, uma vez atendidos todos os requisitos propostos. Consistindo, portanto, em um conjunto de princípios de gestão da qualidade, podendo

“[...] ser usada por partes internas e externas, incluindo organismos de certificação, para **avaliar a capacidade da organização de atender aos requisitos do cliente**, os estatutários e os regulamentares, aplicadas ao produto e aos seus requisitos (ISO-ABNT, 2008, p. 06).

O modelo demonstrado na figura 02, sintetiza os requisitos da norma que defende uma metodologia conhecida como *Plan-Do-Check-Act* (PDCA), em que: *Plan* (planejar), consiste em estabelecer os objetivos e processos necessários para gerar resultados de acordo com as necessidades do cliente; *Do* (fazer) que corresponde à implementação e mudança de processos; *Check* (cheçar) que consiste basicamente em monitorar e medir; *Act* (ação) que basicamente corresponderia à execução de ações para melhoria contínua do desempenho (ISO/NBR/ABNT, 2008).

Figura 2: Modelo do Sistema de gestão da qualidade baseado na ISO

⁶⁷ Atualmente no Governo Wilson Lima (2019-2022) – Secretaria de Estado de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação (SEDECTI).



Fonte: (ABNT/NBR/ISO/9001, 2008, p. 07)⁶⁸.

Vários órgãos do governo do estado, conforme informações disponíveis em seu portal⁶⁹, encontravam-se em fase de certificação em 2008, como: o Instituto Médico Legal, Instituto de Criminalística, Centro Integrado de Operações de Segurança, Comissão Geral de Licitação, Instituto de Pesos e Medidas, Junta Comercial do Amazonas, Fundação de Vigilância de Saúde além da própria SEPLAN, implantaram o SGQ baseados nos parâmetros da norma ISO, dentre os quais, destacamos a Fundação de Amparo à Pesquisa do Amazonas (FAPEAM), que segundo informações em seu site⁷⁰, em 2010, configurava-se como a primeira FAP do Brasil a obter a certificação.

As escolas estaduais Solon de Lucena, localizada no bairro São Geraldo, a qual desenvolve suas atividades voltadas à etapa do Ensino Fundamental I, e a escola de tempo integral Professora Roxana Pereira Bonesssi, situada no bairro Colônia Oliveira Machado, ambas em Manaus, foram as duas primeiras escolas, no Brasil⁷¹, a receberem o “selo de qualidade” em 2010. Ressalta-se que nesse processo, uma auditoria é realizada, sendo contratada pelo estado a empresa de consultoria *Bureau Veritas Certification*⁷² (BVC). Este processo de certificação das escolas tem duração de 01 ano e é válido por 03 anos. No entanto, as escolas são auditadas a cada seis meses, a fim de mensurar se estas desempenhavam, de “forma satisfatória” seus “serviços prestados, de maneira a atender aos “padrões de qualidade” requeridos.

A SEDUC, na figura no Secretário de Educação Gedeão Timóteo Amorim, e de acordo

⁶⁸ O documento com os requisitos para implantação de um sistema de gestão da qualidade, encontra-se atualmente em sua versão 2015, com pequenas alterações em relação a sua versão de 2008, e está disponível em: <https://www.abntcatalogo.com.br/norma.aspx?ID=51639>

⁶⁹ <http://www.amazonas.am.gov.br/2008/06/governo-inicia-certificacao-de-9-rgos-pblicos-na-iso-9001/>

⁷⁰ Disponível em: <http://www.fapeam.am.gov.br/fapeam-sai-na-frente-e-e-pioneira-na-certificacao-da-iso-9001/>

⁷¹ Disponível em: <http://www.amazonas.am.gov.br/2010/12/escolas-da-seduc-so-as-primeiras-a-receber-a-certificacao-iso-9001-no-brasil/>

⁷² Trata-se de um grupo internacional, fundado em 1828. De acordo com informações em seu portal, considera-se como um líder mundial em Testes, Inspeção e Certificação (TIC) em sistemas de gestão da qualidade a partir de auditorias, atuando em 140 países. Em 2016, seu faturamento atingiu € 4,6 bilhões de euros, atendendo a mais de 400.000 clientes em todo o mundo. Disponível em: <https://www.bureauveritascertification.com.br/>

com o que consta em edital⁷³ publicado em 27 de fevereiro de 2012 (anexo B), torna pública a realização de um processo que se pretendia selecionar até 20 escolas da rede estadual de ensino da capital para aderirem ao programa, defendendo a premissa que

[...] a implantação e certificação da escola no sistema de gestão da qualidade ISO 9001:2008 visa à melhoria dos serviços prestados, ao aumento da produtividade e eficiência das áreas administrativas e técnicas, aproveitamento de recursos, otimização do trâmite interno, implantação de boas práticas administrativas com o intuito de manter os clientes internos e externos satisfeitos (AMAZONAS, 2012, n. p.).

O processo de seleção englobava três fases, todas de caráter classificatório e eliminatório. Os critérios de avaliação se referiam às áreas de gestão escolar, gestão de documentos e arquivos e gestão estratégica, como descrito a seguir:

DA PRIMEIRA FASE

- I. Na área de Infraestrutura física, será avaliado se a escola dispõe de laboratórios, refeitório, acessibilidade para deficientes físicos e biblioteca;
- II. Na área de Gestão de documentos e arquivos, será avaliada identificação e organização dos documentos de arquivo ativo e inativo;
- III. Na área de Gestão estratégica, será avaliado se a escola dispõe de política, missão, valores, objetivos e indicadores de acompanhamento de resultados.
- IV. Na área de Gestão escolar, será avaliada a qualidade do serviço prestado pela escola e a satisfação dos clientes internos e externos;

DA SEGUNDA FASE

- V. As escolas classificadas na fase anterior receberão uma visita técnica in loco da Assessoria Estratégica da SEDUC para a avaliação do atendimento aos requisitos da Norma NBR ISO 9001:2008 – Sistema de Gestão da Qualidade e confirmação dos dados preenchidos no formulário de inscrição;
- VI. As escolas serão classificadas de acordo com a maturidade de sua Gestão da Qualidade e o atendimento de requisitos previstos na Norma NBR ISO 9001:2008;
- VII. A verificação de informações divergentes entre o informado e o constatado caracterizará não atendimento ao correto preenchimento do formulário de inscrição, resultando em desclassificação da escola;
- VIII. Dentre os itens de atendimento mínimo aos requisitos da norma será avaliada (i) Manutenção da infraestrutura no que diz respeito a: conservação do prédio, pintura, rede elétrica, rede hidráulica, portas, janelas, grades, identificação das áreas, setores e arquivos, limpeza interna e externa; (ii) Organização da infraestrutura nos serviços fornecidos aos alunos como laboratório de informática, ciências, biblioteca, brinquedoteca, banheiros de alunos e administrativo, refeitório, cozinha, área de lazer, organização e sistemática de gestão própria do arquivo ativo e inativo (AMAZONAS, 2012, n. p.).

A divulgação dos ideais de Qualidade Total em Educação (QTE) tem sua origem, no Brasil, nos projetos educacionais desenvolvidos ainda na ditadura civil-militar, tendo como ideóloga e divulgadora de sua “filosofia”, Cosete Ramos, desenvolvendo no âmbito da burocracia do Ministério da Educação e Cultura, um conjunto de livretos chamados de Engenharia da Instrução (SILVA, 1996), ainda no Governo Geisel, tendo como ministro da Educação Ney Braga, datando de 1978. Sendo uma dessas publicações denominada: *Instrução*

⁷³ Disponível em: <http://www.educacao.am.gov.br/wp-content/uploads/2013/01/edital-implantacao-iso.pdf>

*de materiais de Ensino Aprendizagem: uma abordagem sistêmica*⁷⁴, produzida e divulgada para as Secretarias de Educação a partir do Departamento de Ensino Fundamental do MEC (DEF).

Como intelectual orgânica a serviço do capital no MEC, três de suas produções se tornaram mais conhecidas e divulgadas, cujos ideais têm influenciado até hoje os rumos das políticas educacionais destinadas à consolidação do projeto burguês desenvolvido pelo Estado Educador, dentre as quais destacamos: *A Excelência da Educação: a escola de qualidade total* (1992), *Pedagogia da Qualidade Total* (1994) e *Sala de aula de Qualidade Total* (1995).

Embora essas obras estejam destinadas a discutir sobre educação escolar, o léxico, as terminologias e conceitos utilizados não se relacionam ao processo de formação humana a ser desenvolvido pela escola, tendo em vista que as palavras que mais comparecem sejam:

[...] treinamento, gerente, clientela, sistema, controle estatístico, pacto, missão, fluxograma, fornecedores, dirigentes, ranking, gestão empresarial, círculos de qualidade, proposta estratégica, multiplicadores e potencializadores. Como sabemos, essas são palavras usuais na área de administração de empresas. O espaço semântico no qual a autora se movimenta apresenta um conjunto de significados que expressam a transferência linear que ela fez de um dado campo do saber para outro, simplificando e desistoricizando o conteúdo pedagógico, criando um campo conceitual onde as categorias se excluem. Esta exclusão revela uma postura político-ideológica afinada com o modelo neoliberal (BARBOSA; MOLL, 1995, p. 241).

Em sua essência, os ideais defendidos por Cosete Ramos, visam primordialmente, o controle total sobre os processos que se desenvolvem na escola com vistas a garantir uma “maior produtividade” das redes de ensino, a partir de sua reestruturação, repercutindo de forma mais severa sobre o trabalho do professor e a apropriação do saber, tanto deste, quanto do aluno, a partir do mote da escola pública como empreendedora de si mesma. Dessa maneira, novas formas de significações sociais são constituídas sobre a escola e como esta deve direcionar seus processos formativos, pondo em movimento diversos processos de manipulação da subjetividade, somando-se a outros mecanismos de configurações identitárias individuais e sociais alinhados ao projeto hegemônico de sociabilidade do capital.

Entretanto, a seriedade dos dilemas e tensões criados a partir do recrudescimento de políticas de subsunção do projeto educativo, à lógica do mercado, via sistemas de controle, sanções, auditoria, bonificações e testagem em larga escala, com diferentes graus de consequências, só podem ser entendidos se a análise histórica for complementada por uma radical crítica da situação.

Para alcançar uma crítica profunda dos sistemas de avaliação educacionais e suas consequências práticas na vida cotidiana dos indivíduos, é imprescindível considerar, primeiramente, que “não há neutralidade nos caminhos utilizados em uma atividade avaliativa”.

⁷⁴ Obra disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001843.pdf>

Dessa forma, seja no campo pedagógico ou em qualquer outra esfera do complexo social, avalia-se sempre “para afirmar valores, ou seja, induzir mudanças em uma dada direção”. No caso específico da educação, a formulação e a universalização desses sistemas, caracterizados pela realização de provas padronizadas e coleta de dados, servem apenas para sinalizar, “a partir de padrões pré-estabelecidos, as expectativas a serem atendidas no decorrer da trajetória escolar” (SOUSA; LOPES, 2010, p. 54). Em outras palavras, eles indicam o que se considera válido em termos de resultados dentro das expectativas estabelecidas pela lógica capitalista.

No cenário atual, marcado pelas inúmeras transformações introduzidas após a crise estrutural, percebe-se claramente como a lógica mercantil consegue penetrar “em áreas em que até então sua presença era limitada”, dentre elas, a educação que “passa a constituir um mercado em acentuada expansão em escala mundial” (SOUZA, OLIVEIRA, 2003, p. 874). Observa-se que, no mundo inteiro, principalmente a partir da ascensão de governos neoliberais, “muita importância tem sido dada às medidas dos resultados do processo educacional para iluminar as políticas da área”. Consequentemente, “se amplia o número de países que desenvolvem testes cognitivos para medir o desempenho de seus sistemas educacionais” e, simultaneamente, cresce também “o número de países que têm participado de estudos internacionais comparados, como o *Programme for International Student Assessment (PISA)*⁷⁵” (HORTA NETO; JUNQUEIRA; OLIVEIRA, 2016, p. 22), desenvolvido por organismos internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

De forma geral, diante dos entraves à acumulação do capital, a educação é “chamada a formar o trabalhador flexível que o novo processo produtivo demanda” e, dessa forma, “adquire importância de natureza distinta na qualificação da força de trabalho” (SOUZA, OLIVEIRA, 2003, p. 874). Os mecanismos e sistemas de avaliação, por sua vez, representam apenas um dos aspectos que caracterizam a consolidação desse novo estágio, pois acabam por refletir diretamente nas políticas públicas, servindo de subsídio para intervenções em diferentes graus.

Como vimos anteriormente, no discurso oficial dos órgãos responsáveis pelas avaliações, a “tônica das iniciativas governamentais em avaliação vem recaindo na verificação do desempenho dos estudantes, por meio de provas”. Em seguida, “seus resultados são interpretados como evidência da qualidade de ensino de um dado sistema, de uma dada rede ou instituição”. É visível que em todas as esferas do sistema educacional, do ensino fundamental ao superior, esses sistemas têm contribuído para a “disseminação do debate sobre a qualidade que se tem em relação à qualidade que se quer alcançar” (SOUSA; LOPES, 2010, p. 54), uma

⁷⁵ Em 2000, na primeira edição do programa, 45 países participaram. Pouco tempo depois, em 2015, esse número foi multiplicado e o programa contou com a participação de 76 países.

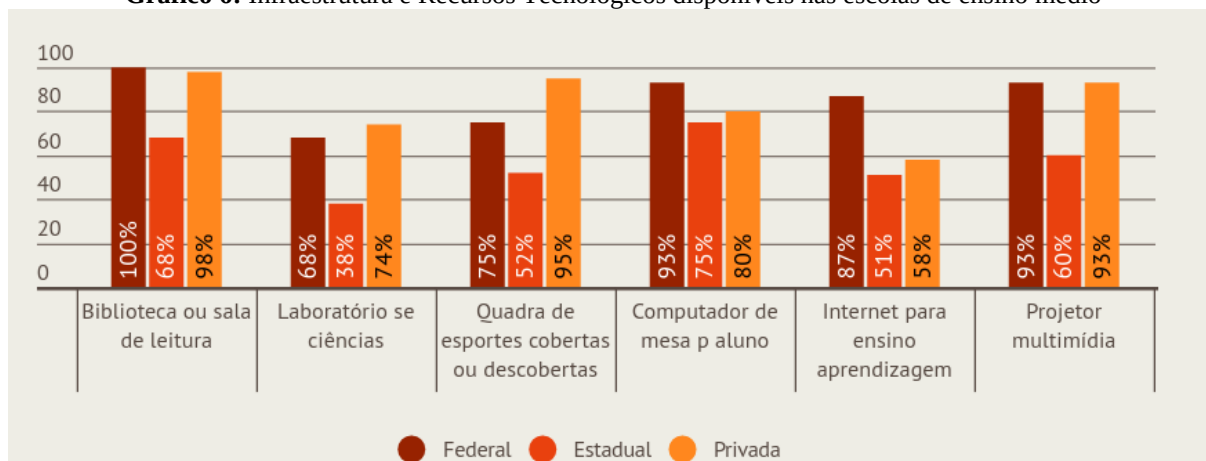
característica que poderia ser positiva numa sociedade livre do domínio arbitrário do capital. Contudo, em nossa conjuntura atual, percebe-se a concretização de um cenário problemático no qual,

Ao se enfatizar os produtos em detrimento dos processos, bem como, ao não se considerar, nas análises dos resultados das provas, os contextos de produção e reprodução dos saberes escolares ou acadêmicos e os contextos sociais de estudantes e professores, está-se optando por controle e regulação[...] (SOUSA; LOPES, 2010, p. 54).

Embora se fale em avaliação do desempenho do aluno, os desdobramentos dessa política, no Amazonas têm se caracterizado como mecanismos reguladores, de controle e punição, a partir da política de bonificação desenvolvida no Estado, ora premiando, ora punindo o professor ou gestor pelo “mal ou bom” índice de desempenho em avaliações externas que tem sido o carro chefe da Política de Gestão, Responsabilização e Testagem, cujos processos de bonificação atrelados às metas do IDEB, tem sido criticado por Freitas (2012), defendendo, para superação desse modelo, uma política de avaliação da qualidade negociada, bem como uma política de responsabilização participativa em substituição à responsabilização verticalizada (FREITAS, 2016), sob o risco de potencializar iniciativas que intensifiquem desigualdades e levem à exclusão” (SOUSA; LOPES, 2010, p. 55).

Com o estabelecimento da hegemonia neoliberal e em completa concordância com a lógica do capital, observamos, atualmente, como a cultura da testagem em vigor tem estabelecido e proporcionado comparações e estimulado a competitividade, sem levar em consideração as condições precárias que muitas escolas se encontram, como podemos ver no gráfico 06, através de alguns dados referentes à infraestrutura e recursos disponíveis nas escolas, das redes federal, estadual e privada de ensino no Amazonas de acordo com último censo disponível.

Gráfico 6: Infraestrutura e Recursos Tecnológicos disponíveis nas escolas de ensino médio



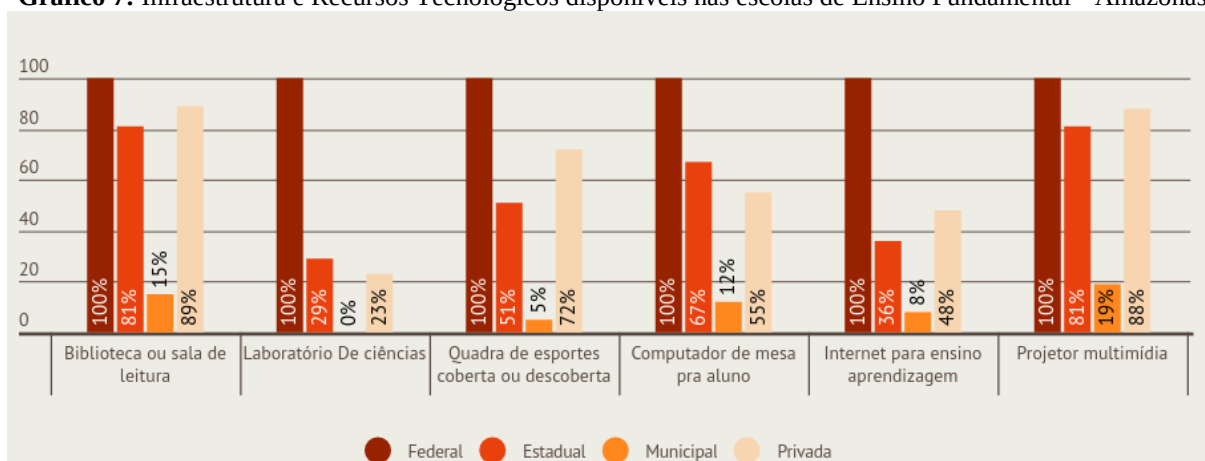
Fonte: INEP/MEC (2020). Adaptado pelo autor com uso do Infogram

Nos chama atenção, observando a rede estadual de ensino, o déficit verificado em termos de infraestrutura e de alguns recursos relacionados ao ensino/aprendizagem, quando comparada à rede federal e a rede particular, como a existência de laboratórios de Ciências apenas em 38 %, presença de internet e quadra de esportes em torno de metade da rede apenas, projetores multimídia ausentes em 40%, bem como a ausência de bibliotecas em 32% das escolas da rede estadual. Isso nos leva a concluir que, se de um lado sobram recursos para contratação de instituições para aplicação de testes em larga escala, promoções de formações aligeiradas e contratações de empresas de auditoria para fins de certificação; por outro, não se priorizam ações de melhoria das condições objetivas dentro das escolas onde os professores desenvolvem seu trabalho, pois o que se espera da educação, em termos de formação humana, vai muito além dos números e índices produzidos, expressos na forma de indicadores de padrões mínimos de desempenho.

Ao se analisar o IDEB comparativamente das escolas das redes públicas estaduais, municipais e federais, percebemos que esta última mantém um índice consideravelmente maior ano a ano. Em estudo empreendido por Oliveira *et al.* (2005), acerca dos custos de escolas públicas municipais e estaduais de Goiás, concluiu-se que os custo aluno/ano nessas redes variaram de R\$ 455,19 a R\$ 1.333,75, enquanto na rede federal estudada chegou a R\$ 4.933,96, sendo o financiamento e, conseqüentemente o investimento na escola, um dos condicionantes que podem interferir nessas disparidades.

Desse modo, a expansão e consolidação dos sistemas de bonificação e testagem, que se baseiam em um conceito equivocado de qualidade, baseado em índices de proficiência e fluxo escolar como é composto o IDEB e o IDEAM, aliado ao “ISO nas escolas”, que se propõe a mecanismos de auditoria e certificação de estabelecimentos de ensino, constituem-se como formas de responsabilização da escola e desresponsabilização do Estado que, sabidamente, a partir dos censos anuais, tem o conhecimento da realidade precária dos estabelecimentos de ensino de sua competência.

O quadro é ainda mais precário na rede municipal de ensino, que de acordo com o mesmo relatório, conforme mostra o gráfico 07 logo abaixo, não dispõe de laboratório de Ciências e conta com índices mais precários em termos de estrutura, demonstrando a falta de investimentos e o sucateamento da escola pública, onde a concepção reducionista de qualidade é balizada exclusivamente pela média obtida nos exames padronizados, combinadas com informações sobre rendimento escolar, que é a taxa média de aprovação em determinada etapa do ensino.

Gráfico 7: Infraestrutura e Recursos Tecnológicos disponíveis nas escolas de Ensino Fundamental - Amazonas

Fonte: INEP/MEC (2020). Adaptado pelo autor com uso do Infogram.

Esses dados, apesar de, isoladamente, não serem indicadores ou definidores do que é uma escola de qualidade, posto que, qualidade em educação é um termo polissêmico e multifatorial (DOURADO, OLIVEIRA, 2009), e que a dinâmica social mais ampla interfere como fator de inclusão e exclusão, êxito ou fracasso escolar, devendo este último ser compreendido em seus determinantes históricos, sociais, políticos e culturais (PATTO, 1996), haja vista que, a noção de “escola de qualidade” dependerá da visão de mundo, da concepção de educação escolar e do tipo de formação humana desejada. Decerto, de longe, se configura como um espaço capaz de oportunizar condições objetivas e efetivas de aprendizagem, evidenciado ainda o profundo contraste entre escolas e redes de ensino quanto à infraestrutura e à disponibilidade de recursos tecnológicos.

Embora a LDB postule como dever do Estado a responsabilidade para com a educação escolar pública, a garantia de “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 2017. p. 10), o que se verifica na prática, é que o foco da rede estadual de ensino do Amazonas tem sido os resultados em detrimento do processo, a partir de um certo fetichismo dos testes padronizados e aplicados em larga escala, bonificações por desempenho e adoção de formas de gestão sob o paradigma da qualidade total, negligenciando e ocultando as reais causas da má qualidade da escola pública, bem como as condições objetivas em que os profissionais da educação desenvolvem seu trabalho educativo e formador. Em suma, consideramos que

A maneira mais durável de melhorar as escolas é melhorar o currículo e a instrução e melhorar as condições nas quais os professores trabalham e as crianças aprendem, ao invés de discutir infinitamente sobre o que os sistemas escolares deveriam ser organizados, administrados e controlados (RAVITCH, 2011, p. 251).

A história da educação nos demonstra que nunca foi interesse das elites em oferecer uma educação de qualidade para todos os segmentos da sociedade. O processo de descaso, desmonte e da falta de prioridade na promoção de uma educação escolar pública, que efetivamente atenda aos anseios da classe trabalhadora, encontra-se longe de ser efetivada numa sociedade de classes, dadas as disputas que se travam na busca por sua hegemonia e controle, proporcionando de forma cada vez mais perversa uma formação utilitarista, fragmentada e voltadas à formação de mão de obra adequada e de conformidade com às demandas das forças produtivas e do mercado, em detrimento de uma formação sólida, baseada nos conhecimentos científicos mais elaborados, que proporcione a formação e humanização plena do sujeito e desenvolvimento da criticidade necessária para compreensão das formas de estruturação do trabalho, do mundo e da existência, permitindo ao sujeito, reconhecer sua condição de explorado e oprimido.

O que se tem visto na prática, é a captação cada vez maior de fundos e recursos públicos pela iniciativa privada, no estado, a exemplo do Itaú Social, Fundação Lemann, Instituto Áquila, Instituto Ayrton Sena, dentre outras que, a partir da oferta de pacotes de formação ou de formas de gerenciamento da escola pública, tomam-nas de assalto e imprimem seu projeto de sociabilidade burguês, reduzindo cada vez mais o papel da escola pública à mercadoria. Nesse contexto, os recursos que poderiam ser investidos direta e efetivamente na melhoria da infraestrutura e de recursos pedagógicos nas escolas, na formação e na carreira docente, são entregues ao capital pelo Estado, dentro da lógica privatista e mercantilizante, destinadas à educação pelas atuais políticas públicas educacionais, como poderemos perceber a seguir, a partir da discussão acerca do PADEAM, e da lógica da agenda do BID para “melhorar” a educação no Amazonas.

3.5. A “COOPERAÇÃO” COM O BID E O PROGRAMA DE ACELERAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL DO AMAZONAS: AGENDA PARA EXPANSÃO DOS INTERESSES DO CAPITAL EM NOME DA “QUALIDADE DA EDUCAÇÃO”

A lógica de mercado na rede estadual de ensino do Estado do Amazonas tem um forte recrudescimento a partir da implantação do SADEAM em 2008, e a conseguinte aplicação de sistemas de bonificação docente, de alunos e de escolas, sistemas de certificação e programas de reforço escolar com vistas a melhorar os índices de desempenho do estado. Neste processo uma série de articulações com o setor privado foram realizadas para implantação de sistemas de gestão da qualidade e certificação, controle e auditoria de processos nas escolas.

Na rede municipal, as pesquisas de Aranha e Oliveira (2018) já haviam demonstrado a lógica de mercado na educação no Amazonas, efetivada por meio do Projeto de Expansão e Melhoria Educacional da rede pública de Manaus (PROEMEM), implantado na Secretaria Municipal de Manaus (SEMED), o que resultou em várias parcerias público-privadas para execução de programas voltados à expansão da rede, programas de correção de fluxo e de gestão, como a contratação do Instituto Águila, para implementar o Sistema Integrado de Gestão nas escolas (GIDE), conforme demonstrou a pesquisa de Pereira (2020), a constatação de uma pseudoqualidade decorrente do modelo de gestão empresarial adotado, fruto de parcerias público-privadas verificadas nas escolas do município de Manaus, sendo essa lógica materializada, a partir da agenda do BID para o ensino na rede Municipal de Manaus (ARANHA; OLIVEIRA, 2019).

A implantação do SADEAM na rede estadual do Amazonas, como forma de aferir o desempenho dos estudantes por meio de testes padronizados em 2008, tem cumprindo o seu papel de gerar indicadores, a partir dos quais, numa perspectiva neoprodutivista e neotecnicista e em atendimento às constantes pressões, tanto políticas, quanto das forças produtivas, em adequar o processo formativo à lógica do mercado, demarcando um período histórico, marcado profundamente pela hegemonia do pensamento neoliberal, o qual tem acirrado os processos de competitividade intrínsecos à lógica capitalista, redefinindo desse modo, as formas de gestão do processo educativo a partir da execução de um conjunto de programas e projetos, cujo cerne ideológico reflete a expressão das relações políticas-sociais mediadas pelas influências e agenda impostas por organismos multilaterais de crédito, os quais têm apresentado uma influência maior nos rumos e configurações das políticas educacionais, notadamente na periferia do capital.

No Amazonas, conforme já discutimos, essa dinâmica se materializa e intensifica-se a partir de programas e projetos, circunscritos na Política de Gestão, Responsabilização e Testagem sob a lógica de mercado, que numa perspectiva neoprodutivista e neotecnicista (SAVIANI, 2013), estabelece: sistemas de bonificações e premiações para as escolas, alunos e professores, tendo por base seu desempenho; programas de certificação, controle e auditoria como o “ISO nas Escolas” onde são adotados princípios de gestão da qualidade total, que constituem-se, em seu todo articulado e orgânico, num mecanismo de transferência da responsabilização por parte do Estado, exclusivamente para aqueles que na escola atuam, o que nos remete às formulações de Frigotto (2006) acerca da produtividade improdutiva da escola, em nome da suposta qualidade total da educação, como bem discute Gentili (1996), conforme já apresentamos anteriormente.

Esse quadro, efetiva-se nas dimensões políticas, econômicas e sociais do Estado Educador, que numa perspectiva neoliberal e da terceira via, redefine-se como mínimo para as políticas sociais e máximo para o capital, como afirma Peroni (2015). Contribuem ainda, para a efetivação desse processo – agudizado nas últimas décadas, “as alterações nos marcos regulatórios brasileiros, considerando-os funcionais aos processos de liberalização da educação obrigatória como segmento para ampliação dos investimentos do capital, especialmente os de natureza especulativa” (ADRIÃO, 2018, p. 01).

Essas questões têm sido discutidas na literatura, que guardadas suas especificidades e orientações epistemológicas, são denominadas de “empresarização da educação” (SOLÉ, 2008), de “Japonização da educação” (MORLEY; RASSOOL, 2000), “privatização da educação” como bem discutem Adrião (2006, 2018), Peroni (2003, 2015), ou “mercantilização da educação”, as quais ganham materialidade num conjunto de reformas empresariais na educação (FREITAS, 2012, 2016), através do Estado Educador (NEVES; SANTANA, 2005) e portanto formulador de políticas públicas, requerendo que a escola pública incorpore e “aprenda com as qualidades do setor privado a flexibilidade, a inovação, a eficiência e a eficácia – ou seja, os valores do mercado” (PERONI; CAETANO, 2015, p. 347).

Nos dizeres de Mészáros (2008), essas questões podem ser mais bem elucidadas para além da aparência, se partimos da compreensão de que

[...]a crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos. Talvez nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que ‘tudo se vende, tudo se compra’, ‘tudo tem preço’, do que a mercantilização da educação. Uma sociedade que impede a emancipação só pode transformar os espaços educacionais em shopping centers, funcionais à sua lógica do consumo e do lucro (MÉSZÁROS, 2008, p. 16).

É nesse contexto que nasce o Programa de Aceleração do Desenvolvimento Educacional do Amazonas (PADEAM), implementado a partir de 2014 pela SEDUC-AM, sob as determinações da agenda do BID para a educação do Amazonas. O programa vem sendo executado com recursos financeiros oriundos da operação de financiamento externo contraído junto ao organismo multilateral de crédito – BID. De acordo com informações do Governo⁷⁶, este foi um dos maiores investimentos do banco, direcionados a projetos na área de educação em vários estados brasileiros e no Amazonas.

A partir desse momento, expande-se consideravelmente a atuação do setor privado na rede estadual, o qual inclui serviços de consultoria para ações que vão desde a implantação de

⁷⁶ Disponível em: <http://www.amazonas.am.gov.br/2014/08/com-recursos-do-bid-governo-do-amazonas-inicia-este-ano-a-construcao-de-12-escolas-de-tempo-integral-e-investe-em-programas-de-melhoria-da-educacao/>

propostas para construção de escolas em tempo integral, programas de reforço e correção de fluxo, ampliação de sistemas de testagens em larga escala, dentre outros.

O ano de 2012 marca as interlocuções de assessores do BID com a gestão da SEDUC-AM, dando início ao desenvolvimento do projeto, que se baseiam num amplo diagnóstico realizado pelos consultores do banco, os quais são descritos como um conjunto de justificativas que destacam o atual cenário da educação amazonense – expresso a partir de dados do INEP/MEC, expressando a necessidade de investimento na rede estadual por meio de financiamento para execução do PADEAM, como forma de “acelerar o desenvolvimento da qualidade da educação no estado, constante no projeto síntese elaborado pelo BID (anexo G).

O projeto foi concluído e publicado⁷⁷ pelo Banco em 30 de novembro de 2012. Dentre o conjunto de justificativas expostas pelo BID, baseados em indicadores do MEC/INEP e na análise da gestão da SEDUC, destacamos algumas abaixo:

O Brasil estabeleceu metas ambiciosas em seu Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020 I) universalizar os cuidados escolares para a população de 15 a 17 anos até 2016; II) universalizar o Ensino Fundamental (EF) de 9 anos para com a população de 6 a 14 anos; III) alfabetizar todas as crianças até 8 anos de idade; IV) garantir que todos os professores do ensino básico tenham treinamento de nível superior; e V) **melhorar os indicadores de desempenho escolar, entre os mais importantes.** O estado do Amazonas [...], localizado na região norte é o maior do Brasil. Sua situação educacional apresenta um atraso considerável em relação à média do país [...];

Apenas 50% dos jovens de 16 anos de idade completaram o EF, em comparação com 49% na região norte e 63% no Brasil, enquanto apenas 36% dos jovens de 19 anos completaram seu EM (36% da região norte e 50% do Brasil). Isto reflete [...] a cobertura e os indicadores de fluxo que estão abaixo da média nacional;

Em relação ao aproveitamento escolar, a porcentagem de alunos que alcançaram os níveis apropriados em português e matemática são similares à média do Região Norte, mas inferior à já insatisfatória média nacional;

Diante destes indicadores de atraso escolar, baixo aprendizado e alto insucesso, a SEDUC implementou um programa de reforço escolar para 2 mil alunos em 2011. [...] No entanto, para responder aos objetivos de universalização do cuidado escolar [...] estas estratégias precisam ser expandidas.

A gestão da SEDUC apresenta múltiplos problemas. Não há sistema de gestão para identificar e corrigir problemas de absenteísmo de professores, de desempenho e progressão escolar [...]. O Sistema Informatizado de Gestão Escolar (SIGEAM) ainda não integra indicadores pedagógicos, tais como notas escolares regulares ou do Sistema de Avaliação de Desempenho Escolar da Amazônia (SADEAM). No entanto, a SEDUC não possui pessoal qualificado para analisar seus resultados ou fornecer orientações aos municípios e escolas de como melhorar o desempenho de seus alunos. Em resumo, não temos sistemas e práticas que respondem pelas várias dimensões do processo de serviços educacionais, tais como mensalidades, frequência de alunos e professores, estado da infraestrutura, muito menos o diálogo com indicadores de desempenho e de como usá-lo como uma ferramenta de gestão. Considerando estes desafios e a vontade de consolidar a trajetória positiva dos últimos seis anos, o Estado do Amazonas decidiu solicitar o apoio do Banco para o desenvolvimento de um programa nesta área (BID, 2012a, p. 01-04, grifo nosso, traduzido pelo autor).

⁷⁷ Perfil de Proyecto – PADEAM – BID (2012a). Disponível em: <https://www.iadb.org/es/project/BR-L1328>

Com base nesse diagnóstico, efetivado para realização do projeto que seria a base para o financiamento, aponta-se um quadro tão bem conhecido pelos trabalhadores em educação e estudantes que vivenciam, em seu cotidiano escolar, o reflexo do abandono e das condições produtoras de uma escola pública que é a expressão das desigualdades e assimetrias sociais e historicamente produzidas no bojo das relações de produção de um capitalismo em crise.

O conjunto de exposições por parte do BID contidas no projeto BR-L1 328, propondo o investimento na SEDUC, por meio da criação do PADEAM, baseia-se em seu conjunto de argumentações, na identificação, com base em indicadores do MEC, sobre a necessidade e compromisso, de empreender ações para alavancar “a qualidade da educação”, dada às condições e desafios da educação em um contexto amazônico. Propõem-se a partir de seu diagnóstico, a expansão da oferta e cobertura, bem como a melhoria do desempenho escolar dos alunos, que seriam alcançados a partir de quatro pilares ou componentes de investimentos propostos no projeto, que se subdividem em eixos de ação, os quais passariam a compor o programa a ser executado pela SEDUC.

O primeiro pilar ou componente de investimento, refere-se à expansão da oferta da educação básica regular e para EJA, a ser efetivada através do financiamento para construção de 12 Centros de Educação em regime de Tempo Integral (CETIs), reestruturação e adequação de outras 20 escolas já existentes, a fim de se adequarem ao mesmo regime de tempo integral, construção de 02 novos centros de EJA e a construção de uma nova sede para o centro de mídias da SEDUC (BID, 2012a; 2014), visando à ampliação do programa Ensino Mediado por Tecnologias.

O segundo componente, destina-se à melhoria da progressão, conclusão e qualidade da educação a ser efetivada pelo financiamento de: Programas de acompanhamento (*coaching*) para docentes em estágio probatório; Programas de acompanhamento (*coaching*) destinados a docentes e gestores de escolas que apresentam baixo IDEB; Implementação de um portal com um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) (BID, 2012a); Programas de aceleração da aprendizagem e Programas de reforço escolar com ênfase em Português e Matemática, o que se referem à expansão de Programas já existentes como o “Reforço Escolar” e o Projeto “Avançar” destinados a alunos com distorção idade-série, e melhoria do fluxo escolar (BID, 2012a; 2014).

O terceiro componente, refere-se à gestão e ao monitoramento da rede, a serem efetivados por meio do financiamento para a ampliação do sistema de testagem, consolidando a expansão do SADEAM para aplicação, tanto na rede estadual quanto na municipal, com inserção de novas disciplinas nos testes e ampliação para a educação indígena; do

redimensionamento dos processos administrativos e implementação de novas formas de gestão nos moldes gerenciais e fabris; bem como a execução de um programa de capacitação de 3.000 gestores escolares e funcionários da SEDUC (BID, 2012a; 2014).

O quarto e último componente ou eixo, destina-se à administração do PADEAM, a fim de capacitar a SEDUC na área de gestão da rede e para financiar a contratação de serviços de auditoria externa (BID, 2012a; 2014), para acompanhamento e fiscalização durante a execução do programa.

Apresentamos a seguir, um quadro disponibilizado no portal do BID, em que são elencados os eixos de ação que consistem em projetos, programas e práticas, visando ao alcance da meta proposta em cada um dos quatro componentes. Contém, ainda, a previsão orçamentária ano a ano durante sua vigência (2014-2019), através do qual destacamos, os que se relacionam mais diretamente com nosso objeto de estudo, embora todos, direta ou indiretamente, estejam em consonância com a melhoria do desempenho, que será expresso em índices de proficiência baseados em testes standardizados, guardando intrínseca relação e compondo o conjunto de ações que temos denominado Política de Gestão, Responsabilização e Testagem sob a lógica de mercado, que nos debruçamos neste trabalho.

Tabela 14: Programas e ações em cada componente do PADEAM e recursos para execução por ano

Nº	Descripción	Fuente		Costo Total	%
		BID	Local		
		(US\$)	(US\$)	(US\$)	
Componente 1. Expansión de la cobertura de la educación básica		102,800	33,970	136,770	50,1%
1.1	Construcción y equipamiento de 12 CETIs	71,030	23,680	94.710	
1.2	Reforma y equipamiento de 20 unidades escolares p tiempo integral	19,850	3,230	23.080	
1.3	SEEPMT: Nuevas escuelas, sede del Centro de Media e AVA	11,920	7,060	18,980	
Componente 2. Mejora de la progresión, conclusión y calidad de la educación básica		15,990	54,960	70,950	26,0%
2.1	Programa de acompañamiento (coaching) a docentes en el periodo de prueba	0,00	20,170	20.170	
2.2	Programa de acompañamiento (coaching) a docentes y gestores de escuelas con bajo IDEB	4,700	4,700	9.400	
2.3	Programa de refuerzo escolar	5,030	5,030	10,060	
2.4	Programa de aceleración de aprendizaje	6,260	25,060	31,320	
Componente 3. Gestión y monitoreo de la red escolar y evaluación		28,570	29,330	57,900	21,2%
3.1	Sistema de gestión de red (SIGEAM), rediseño de procesos administrativos, desarrollo, implantación, equipamiento, mantenimiento evolutivo y capacitación de los usuarios	8,570	3,170	11,7404	
3.2	Aplicación de pruebas del SADEAM para la red municipal y estadual, atendiendo también a la devolución y uso de sus resultados	16,000	26,160	42,160	
3.3	Diseño e implementación de las evaluaciones de los procesos e impactos	4,000	-	4,000	
Administración del programa		3,820	3,566	7,386	2,7%
TOTAL GENERAL DE LOS COSTOS		151.180	121.826	273.006	100,0%

Fonte: BID⁷⁸ (2014).

Após a realização do projeto, com determinação de componentes e eixos de ação a serem financiados na execução do programa, a Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas, conforme recomendação do BID, aprova o projeto de Lei nº 3.941 de 09 outubro de 2013, oriundo de mensagem do executivo, instituindo a Unidade de Gerenciamento do Programa (UGP), como condicionante para o desembolso dos recursos a serem disponibilizados para a execução do PADEAM. Institui-se dessa forma, a (UG-PADEAM), dentro da estrutura organizacional da SEDUC-AM “[...] com a finalidade de implementar, gerenciar e acompanhar a execução das ações e projetos previstos no Programa de Aceleração do Desenvolvimento da Educação do Amazonas – PADEAM” (AMAZONAS, 2013, p. 01).

A SEDUC-AM, atendendo às recomendações do BID, em seu processo de negociação para concessão da operação de crédito, cria um grupo de trabalho para o desenvolvimento e acompanhamento das ações do PADEAM por meio da Portaria GS nº 625 de 24 de julho de 2014 (anexo H), visando à

⁷⁸ Disponível em: <https://www.iadb.org/es/project/BR-L1328>

[...] elaboração e/ou revisão dos termos de referência, **desenho do Sistema Coaching para docentes e gestores, Projetos de Correção de Fluxo, Projeto Reforço Escolar, Avaliação do Ensino Integral**, Desenho de Assessoria Pedagógica Permanente (Coaching) para Escolas de Baixo Desempenho para a contratação de serviço especializado de consultoria (AMAZONAS, 2014, p. 08, grifo nosso).

Atendidos os condicionantes iniciais previsto pelo BID, e estabelecidas linhas de ações e estrutura dentro da SEDUC, a fim de viabilizar a execução do programa, é assinado, em 05 de agosto o contrato de empréstimo 2992 / OC-BR; BR-L1328, tendo a União como fiador e a SEDUC-AM como executor do Programa. De acordo com o contrato, a amortização do empréstimo no valor de US\$ 151.180.000,00 (cento e cinquenta e um milhões, cento e oitenta mil dólares) deveria ser efetivada a partir de parcelas pagas semestralmente, com início em 2019 e término previsto para 2039 (BID, 2014).

Entre as cláusulas do contrato destacam-se a determinação de que “os recursos do empréstimo serão utilizados para pagamento de bens, obras e serviços originários dos países membros do banco (BID, 2014, p. 04). Determinando-se ainda, a criação, por decreto governamental, de uma comissão especial de licitação (CEL), e a apresentação “de relatórios semestrais de acompanhamento do programa, com os resultados de cada componente, com base na metodologia e de acordo com as diretrizes ajustadas com o Banco” (BID, 2014, p. 07). Ressaltamos ainda, que o contrato foi firmado no primeiro ano da gestão do governador José Melo de Oliveira (2014-2017), cujo mandato foi cassado em 04 de maio de 2017 pelo Tribunal Regional Eleitoral (TRE), tendo em vista a denúncia de compra de votos ocorrida nas eleições de 2014.

O referido contrato foi assinado após passar por aval do Governo Federal e do Senado. O financiamento por parte do banco para execução do PADEAM, correspondeu a 55,4% do valor total orçado para execução do programa, que foi da ordem de US\$ 273.006.000,00 (duzentos e setenta e três milhões e seis mil dólares), com a contrapartida do Governo do Amazonas de US\$ 121.826,00 (cento e vinte e um milhões, oitocentos e vinte e seis mil dólares, correspondendo a 44,6% do montante do programa (BID, 2014).

Compreende-se que, em toda a sua dimensão, as ações do programa relacionam-se direta ou indiretamente com a melhoria nos indicadores do IDEB ou IDEAM, combinando a lógica de reforço para correção do fluxo e da distorção idade-série, implantação de *coaching* para docentes de escolas com baixo desempenho, ênfase na ampliação dos sistemas de testagem e expansão considerável de escolas em regime de tempo integral e estímulo ao estabelecimento de parcerias privadas para implementação de mudanças na gestão, tanto no âmbito da SEDUC, quanto das escolas.

Assim, em 2014 nasce o PADEAM, a ser executado com um aporte financeiro concedido via empréstimo pelo BID, mais a contrapartida do Governo do Estado por meio da SEDUC. Destacamos abaixo os componentes do programa com seus respectivos valores totais e percentuais previstos para serem investidos pelo BID, mais os valores da contrapartida do governo do estado com seus percentuais, para componente do programa, expressos de forma mais sintética.

Tabela 15: Componentes de investimentos no âmbito do PADEAM e valores financiados em milhões US\$

Descripción	BID	Local	Total	%
Componente 1. Expansión de la cobertura de la educación básica	102.800	33.970	136.770	50,1
Componente 2. Mejora de la progresión, conclusión y calidad de la educación básica	15.990	54.960	70.950	26,0
Componente 3. Gestión, monitoreo y evaluación de la red escolar y del Proyecto	28.570	29.330	57.900	21,2
Administración del programa	3.820	3.566	7.386	2,7
TOTAL	151.180	121.826	273.006	100

Fonte: BID (2014). (anexo G).

No portal do BID, na reportagem que trata do investimento do Banco no Amazonas através do PADEAM é reiterado que o objetivo maior do programa, estão em perfeito alinhamento com o compromisso e lógica adotada pelo governo do estado, que é o aumento de indicadores de desempenho medidos em testes, o que torna o programa um dos elementos constituintes da política que nos debruçamos, e também responsável por sua consolidação e recrudescimento, que se articulam em torno de vários programas e projetos.

Além do investimento em infraestrutura, **serão utilizados US\$ 15,9 milhões para aumentar os índices de aproveitamento escolar e melhorar a aprendizagem, e US\$ 28,5 milhões para expandir a capacidade do estado do Amazonas em gestão, monitoramento e avaliação da rede escolar.** O empréstimo do BID tem prazo de 25 anos, com um período de carência de 5,5 anos e taxa de juros baseada na LIBOR (BID, 2013, n. p., grifo nosso)⁷⁹.

Além dos efeitos danosos desse conjunto de programas, cujas ações se articulam e são constitutivas da política que ora no debruçamos, estes induzem e materializam a lógica de mercado na educação, a partir de parcerias público-privadas já bem discutidas por Adrião (2018), Peroni (2015) e Adrião e Peroni (2009), constituindo-se num movimento, não somente de apropriação de fundos públicos por entidades privadas, com ou sem fins lucrativos, mas como um processo em curso de privatização da própria escola pública.

⁷⁹ Portal do BID. Disponível em: <https://www.iadb.org/pt/noticias/bid-concede-emprestimo-ao-estado-do-amazonas-para-melhorar-cobertura-e-da-qualidade-da>

Verificam-se nas últimas décadas, várias formas de privatização do público em todas as etapas como o Ensino Infantil, o Fundamental e o Médio, bem como em todas as modalidades como a EJA, a Educação Especial e a Educação Profissional, formas de privatização do público que podem se dar

[...] através da alteração da propriedade, ocorrendo a passagem do estatal para o terceiro setor ou privado; ou através de parcerias entre instituições públicas e privadas com ou sem fins lucrativos, onde o privado acaba definindo o público; ou, ainda, aquilo que permanece como propriedade estatal, mas passa a ter a lógica de mercado, reorganizando principalmente os processos de gestão e redefinindo o conteúdo da política educacional brasileira. (PERONI, 2015, p. 15).

Desse modo, compreendemos esse processo como constituinte do movimento de redefinição do papel do Estado Educador, visando garantir os meios de reprodução do capital, ao criar as condições necessárias para construção do consenso, mantendo a hegemonia do processo educativo sob a mão da lógica do mercado, que se expressa nos diversos mecanismos de controle e subsunção da educação escolar pública, alinhados à lógica intrínseca do capitalismo em crise. Nesses moldes, o mercado passa a ser o parâmetro da qualidade!

Atendendo aos eixos propostos pelo BID para execução do PADEAM, as parcerias públicas-privadas vão se estabelecendo em todos os quatro componentes do programa. As limitações impostas pela inviabilidade de ir a campo para realização de entrevistas neste período da pandemia do COVID, limitou o levantamento dos dados, o que se restringiu a levantamentos de informações no site da SEDUC, do BID, portal da transparência e diário oficial do estado.

Ressaltamos que, embora algumas notícias constantes no site da SEDUC apontem para a materialização e execução do programa, alguns links estão quebrados, portarias não são disponibilizadas, homologações de empresas contratadas constam apenas as que tratam da construção de alguns CETIS. Muitas das parcerias efetivadas com o setor privado para fins de consultoria e execução de cada eixo que compõe os componentes ainda não constam no portal da transparência, de forma que discutimos a seguir, as informações até então disponibilizadas nos portais do BID e da SEDUC/Governo do Estado, de forma que nos permitam discutir as contradições e particularidades desse programa que, em nossa compreensão, constitui-se como um projeto guarda-chuva que congrega e amplia programas já existentes, englobando concepções bancárias de educação, combinando mecanismos de controle, responsabilização e testagem em nome da qualidade total. Para esses fins, são reforçados os mecanismos da lógica de mercado na educação.

Na execução do PADEAM, referente ao seu primeiro componente de ampliação da cobertura de ensino, os investimentos em infraestrutura centraram-se na construção dos 12 CETIs nas cidades localizadas no interior do estado, além da adaptação de 17 escolas regulares,

na capital e no interior para funcionarem em regime de tempo integral, cuja seleção de empresas de consultoria para realização de estudos, projetos e levantamentos que permitam essas escolas funcionarem em regime integral, foi realizada em 2016. Constatam abaixo os respectivos municípios onde serão construídos os CETIs e os respectivos valores orçados.

Tabela 16: Plano de aquisição – obras de infraestrutura para construção dos CETIs

OBRAS							
Atividade	Unidade Executora *	Objeto	Descrição adicional:	Método (Selecionar uma das Opções) :*	Quantidade de Lotes:	Número de Processo:	Montante Estimado em US\$:
1							
1.1	PADEAM	Construção de CETI 1 T1	Município de Careiro Castanho	Licitação Pública Nacional (LPN)	1	011.21679.2015	4,236,813.25
1.2	PADEAM	Construção de CETI 2 T1	Município de Nova Olinda do Norte	Licitação Pública Nacional (LPN)	1	011.33851.2015	4,544,707.83
1.3	PADEAM	Construção de CETI 3 T1	Município de Lábrea	Licitação Pública Nacional (LPN)	1	011.33855.2015	4,572,583.94
1.4	PADEAM	Construção de CETI 4 T1	Município de Uruará	Licitação Pública Nacional (LPN)	1	011.26103.2015	4,745,226.16
1.5	PADEAM	Construção de CETI 5 T1	Município de Tefé	Licitação Pública Nacional (LPN)	1	011.33887.2015	4,281,940.64
1.6	PADEAM	Construção de CETI 6 T1	Município de Boca do Acre	Licitação Pública Nacional (LPN)	1	011.33854.2015	4,709,069.02
1.7	PADEAM	Construção de CETI 7 T1	Município de Tabatinga	Licitação Pública Nacional (LPN)	1	011.26101.2015	5,125,000.00
1.8	PADEAM	Construção de CETI 8 T1	Município de Benjamin Constant	Licitação Pública Nacional (LPN)	1	011.26102.2015	4,947,810.41
1.9	PADEAM	Construção de CETI 9 T1	Município de Codajás	Licitação Pública Nacional (LPN)	1	011.26100.2015	5,021,960.43
1.10	PADEAM	Construção de CETI 10 T1	Município de Eirunepé	Licitação Pública Nacional (LPN)	1		6,314,725.94
1.11	PADEAM	Construção de CETI 11 T1	Município de São Paulo de Olivença	Licitação Pública Nacional (LPN)	1		6,314,725.94
1.12	PADEAM	Construção de CETI 12 T1	Município de Fonte Boa	Sistema Nacional (SN)	1	011.05945.2014	4,756,203.93
1.13	PADEAM	Construção da nova sede do CEMEAM	Cidade de Manaus	Licitação Pública Nacional (LPN)	1		4,520,000.00
1.14	PADEAM	Adaptação de 17 Escolas Regulares em Tempo Integral	Cidade de Manaus e Municípios do Amazonas	Licitação Pública Nacional (LPN)	4		29,550,000.00
1.15	PADEAM	Reforma e adaptação dos espaços administrativos da sede da SEDUC	Cidade de Manaus	Licitação Pública Nacional (LPN)	1		4,000,000.00
1.16	PADEAM	Reforma e adaptação da sede da TV Cultura do Amazonas	Cidade de Manaus	Comparação de Preços (CP)	1		1,100,000.00
					Total	98,740,767.47	

Fonte: BID (2018).

Via de regra, acredita-se que o problema da educação será resolvido oferecendo mais do mesmo, conforme já se discutia nos textos de referência para o debate acerca da ampliação da jornada escolar, como ocorrido no programa Mais Educação, no próprio âmbito do MEC em 2009.

Romper a dicotomia, entre as aulas acadêmicas e as atividades educacionais complementares, exige a elaboração de um projeto político-pedagógico aberto à

participação e à gestão compartilhada de ações convergentes à formação integral de crianças, de adolescentes e de jovens – do contrário, pode-se estar apenas capturando o seu tempo livre, com a pretensão de que, na escola, ficarão melhor cuidados ou de que aprenderão mais, permanecendo por mais tempo na escola, ou seja, oferecendo-lhes “mais do mesmo” – o que as experiências nessa direção têm demonstrado não melhorar o processo de aprendizagem. (BRASIL, 2009, p. 32).

Esse movimento de ampliação da jornada materializa-se no bojo da contrarreforma empreendida pelo governo golpista de Michel Temer, quando foi sancionada a Lei 13415 de 16 de fevereiro de 2017, cujo conteúdo já previa que a carga horária deveria ser ampliada progressivamente em número de horas até tornar-se “integral”.

Somada a essas questões, Educação em regime de tempo integral não é a mesma coisa que Educação Integral. O que se tem visto no cenário da atual política educacional brasileira, é a ampliação de jornada escolar sem uma concepção de formação integral que possibilite a plena apropriação do conjunto de saberes elaborados e construídos historicamente ao longo da humanidade. Saberes esses, negados de forma mais contundente a partir da instituição da nova BNCC, cujas áreas do conhecimento se embasam na pedagogia de projetos e na pedagogia das competências que norteiam todo o documento (MACHADO; MARSIGLIA; 2018). Para Duarte (2006), ambas constituem as chamadas pedagogias do “aprender a aprender”, pois negam o trabalho educativo, em sua forma clássica, limitando o conhecimento à mera resolução de problemas e ao cotidiano imediato do aluno em sua superficialidade, típicos da lógica alienada e alienante do projeto de sociabilidade do capital.

Ressaltamos que, o desenho da proposta pedagógica e operativa para funcionamento das escolas em regime de tempo integral na rede, executadas a partir do PADEAM, deu-se conforme as determinações do BID, com a contratação de serviços de consultoria que deveriam ser executadas por empresas, conforme consta em processo de licitação, ficando a cargo dessas entidades:

Reformular e elaborar propostas de educação de tempo integral de ensino médio, propondo cenários que assegurem o desenvolvimento de competências e habilidades para o mundo do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, para que o educando possa continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores. A contratada deverá reformular e elaborar a proposta pedagógica curricular que, alcance a expansão gradativa da rede estadual para as escolas de tempo integral de Ensino Médio, analisando a viabilidade de integração à educação profissional e tecnológica, articulação com as habilidades socioemocionais, de forma a assegurar aos estudantes o desenvolvimento de competências e habilidades em suas múltiplas dimensões, cognitivas, permitindo a melhoria na qualidade de vida e dos níveis de conhecimento (AMAZONAS, 2016a, n. p.).

Na prática, o que se constatou nessa ampliação da infraestrutura, foram atrasos e paralisações na execução das obras, bem como denúncias de favorecimento de empresas pelo governador da época Amazonino Mendes. A título de exemplo, citamos a licitação para

construção do CETI no município de Boca do Acre, da qual concorreram cinco empresas, sendo vencedora a EDEC Construções LTDA (BID, 2016)⁸⁰, com obra orçada em R\$18.186.283,79 (dezoito milhões, cento e oitenta e seis mil, duzentos e oitenta e três reais e setenta e nove centavos). O contrato foi fechado no dia 12 de novembro e, curiosamente, no mesmo dia, a empresa EMT Construtora recebe uma nota de empenho no valor de 4,3 milhões pela obra. Estranhamente, no dia 25 de outubro, às vésperas do segundo turno, publicação no diário oficial do estado traz como responsável pela construção da obra a EMT em vez da EDEC Construções, conforme veiculado no jornal “A Crítica”⁸¹.

Tendo em vista a dificuldade em executar as obras que contaram com diversas paralisações, o BID recomenda a transferência da UG-PADEAM da SEDUC-AM para a Secretaria de Estado de Relações Institucionais (SERINS), efetivada por meio do decreto nº 38.720 de 22 de fevereiro de 2018, passando, então, a ser a instituição responsável pelo acompanhamento dos acordos celebrados, fiscalização e prestação de contas no âmbito das ações do PADEAM.

As informações constantes no portal da SEDUC⁸² nos dão conta de que em 2017, durante uma das três visitas do BID, a Secretaria foi alertada sobre a possibilidade de corte no valor do empréstimo, tendo em vista que até 2016, não haviam sido utilizados nem 50% do recurso. Dos 12 CETIs previstos, apenas os processos licitatórios de oito estavam concluídos e nenhum entregue até aquele ano.

Até o fechamento desta tese, portanto em agosto (2021), constatamos⁸³ a inauguração de 07 CETIs, os primeiros apenas em 2019 – o CETI Professor Aristélio Sabino de Oliveira em Benjamin Constant; o CETI Agostinho Ernesto de Almeida, no município de Lábrea e o CETI Professora Rosária Marinho Paes, em Nova Olinda do Norte. Em 2020, o CETI Maria Eva dos Santos, em Presidente Figueiredo. Em 2021 o CETI Professora Maria Adelaide Marinho Hortência, em Careiro Castanho e o CETI Professor Calixto Ribeiro, em São Paulo de Olivença e o CETI Francisco Hélio Bezerra Bessa, no município de Tefé.

Se, de fato, amplia-se a jornada escolar em parte da rede com a construção dos CETIs, e ocorre uma melhoria considerável na infraestrutura de parte da rede, como se pode ver constatar no CETI de Tefé o qual conta com 21 salas de aula, laboratórios de Ciências e de

⁸⁰ BID. Licitação para construção do CETI no Município de Boca do Acre. 2016. Disponível em: <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=EZSHARE-1132444900-90>

⁸¹ Disponível em: <https://www.acritica.com/opinions/amazonino-da-obra-a-cameli>

⁸² Disponível em: <http://www.amazonas.am.gov.br/2018/09/apos-risco-de-perder-recursos-governo-do-amazonas-acelera-construcao-de-centros-de-educacao-de-tempo-integral/>

⁸³ Disponível no portal da SEDUC Amazonas: <http://www.amazonas.am.gov.br/2021/09/wilson-lima-inaugura-ceti-em-tefe-a-setima-unidade-de-ensino-integral-entregue-na-atual-gestao/>

Informática, biblioteca, Espaço Google, salas para administração, consultório odontológico, sala para atendimento psicológico, enfermaria, sala de professores, sala de coordenação, pátio coberto, cozinha, banheiros femininos e masculinos nos três pavimentos de corredor da unidade, dentre outros espaços. Assim, fica patente que as formas de gestão e a organização do processo pedagógico como um todo, permanecerão com pouca ou nenhuma alteração, pois seguirão reproduzindo a mesma concepção de educação com a lógica de mercado e todos os mecanismos pautados na responsabilização e estímulo ao individualismo e competitividade, a partir do endurecimento dos mecanismos de gerenciamento escolar, e o estímulo a criação de escolas em tempo integral, o que não se confunde com educação integral. Ademais, a concepção equivocada de educação e sua função social ficam patente no depoimento da Secretária Adjunta do Interior em reportagem disponível no portal do CONSED, por meio do qual afirma que “**A educação em tempo integral tem garantido educação de qualidade no Amazonas**” ao qual reitera ainda que, nas escolas de ensino em tempo integral, segundo sua concepção,

Os pais e a comunidade se beneficiam com eventos esportivos e culturais, além de casamentos, aniversários e eventos da igreja. Dentro da educação integral, eles têm outras atividades e usam esse momento para as relações interpessoais. Os pais podem trabalhar tranquilos, porque os filhos estão na escola em um horário que estariam sem ocupação, por exemplo. Nós temos casos de situações de depressão com os alunos e, com as boas relações e o apoio psicológico, eles acabam diminuindo esse processo depressivo” (Ana Maria Araújo – Secretária Adjunta SEDUC/AM)⁸⁴

O componente 02 do PADEAM – *Melhoria da Progressão, Conclusão e qualidade da educação* é composto por quatro linhas de ação. A primeira e a segunda são destinadas ao desenvolvimento e aplicação de Programas *Coaching* para docentes em estágio probatório e destinado também à escolas com baixo desempenho no IDEB, conforme definido no plano de monitoramento e avaliação do BID para o PADEAM.

A seleção das escolas beneficiárias deste programa de acompanhamento e gestão pedagógica (coaching) será feita após a classificação de todas as escolas estaduais de acordo com a pontuação média do desempenho acadêmico no IDEB. As 135 escolas estaduais com as menores pontuações médias receberão o programa, enquanto as 1.000 escolas estaduais restantes que estiverem acima da pontuação que identifica as 135 escolas com pior desempenho não receberão o programa (BID, 2012b, n. p., tradução nossa).

É realizado, desse modo, um processo de escolha de empresa de consultoria para atender esta proposta em que a empresa contratada, ficaria responsável por

[...] elaborar sistema de Coaching para Docentes e Gestores, com foco especial em professores e equipes gestoras das escolas. Mapear, analisar e/ou construir alternativas operativas para a implantação e supervisão deste sistema; identificar as fragilidades na rede estadual de ensino e apontar possíveis estratégias de superação; apresentar modelos de coaching para subsidiar o fortalecimento das competências e habilidades pedagógicas e gerenciais; traçar o perfil de seleção para gestor escolar da rede;

⁸⁴ Disponível em: <http://www.consed.org.br/central-de-conteudos/ensino-de-tempo-integral-garante-educacao-de-qualidade-no-interior-do-amazonas>

sistematizar política de formação continuada aos profissionais da educação na sua área de atuação (AMAZONAS, 2015a, n. p.).

Para o desenvolvimento deste sistema de *Coaching* voltado aos profissionais da educação foi contratada a empresa MEmVAvMEm – Assessoria, Consultoria e Representação Ltda, com valor global de R\$ 2.508.987,81 (dois milhões, quinhentos e oito mil, novecentos e oitenta e sete reais e oitenta e um centavos, conforme publicação no DOE 33888 de 19 de outubro de 2016 (anexo L).

Com sede em Manaus, a MEmVAvMEm apresenta-se, conforme informações em seu portal⁸⁵, como empresa que oferece “soluções inteligentes em assessoria editorial e produção de livros didáticos, e a melhor consultoria para a educação ou negócio”, promovendo cursos de formação continuada, e assessoramento em reforço escolar e programas de correção de fluxo.

No contexto educacional, a MemVavMem elabora os projetos afins, e quando necessário, contrata pedagogos e professores, que, através de programas específicos, moldam e perfazem o sistema, buscando acrescentar soluções que sejam inovadoras para cada caso. [...] Para tanto, buscamos no mercado nacional, e o quanto possível no regional, os profissionais mais bem preparados para compor o quadro de colaboradores para cada desafio. Assim, empresas de renome e de reconhecida capacidade em suas respectivas áreas de atuação, são cooptadas para participarem, objetivando a excelência e o mais alto nível nos produtos e soluções a serem apresentadas e realizadas (MEmVAvMEm, 2021, n.p.)⁸⁶

Assim, depreende-se que a empresa não dispõe de quadro próprio de funcionários, subcontratando de acordo com as demandas postas pelas parcerias estabelecidas com o setor público, tanto na rede estadual, quanto em várias redes municipais pelo interior do estado. Constando a atuação dessa empresa junto a SEDUC, desde 2005, na elaboração e distribuição de livros didáticos de Geografia e História do Amazonas, bem como na distribuição de materiais no âmbito do programa de correção de fluxo escolar da rede estadual, capacitação de professores de Classes de Aceleração de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental (com Correção de Fluxo Escolar). E atesta ainda, ser a empresa responsável pela elaboração do Sistema de *Coaching* para Docentes, Gestores e demais profissionais da rede estadual de ensino do Amazonas nos anos de 2016 e 2017.

Com fortes raízes na Psicologia Comportamental ou behaviorista, muito utilizado no mundo corporativo, o *Coaching* vem se constituindo como uma técnica interdisciplinar que também utiliza as formulações advindas da Psicologia Positiva, da Programação Neurolinguística, na abordagem Sistêmica, no Pensamento Complexo dentre outros, configurando na mais nova apropriação pós-moderna no campo educacional.

⁸⁵ Disponível em: <https://altairmh.wixsite.com/memvavmem/quem-somos>

⁸⁶ Website da MEmVAvMEm – Quem Somos? Disponível em: <https://altairmh.wixsite.com/memvavmem/quem-somos>

Na Universidade de Oxford, por volta de 1830, o termo *coach* era utilizado para designar o tutor, aquele que “carrega”, conduz ou prepara os estudantes para as provas. Na década de 50, passa a ser bastante utilizado na literatura do mundo corporativo e dos negócios, em referência à habilidade de gerenciar pessoas, mas é com o lançamento do livro *The Inner Game of Tennis* de *Timoth Gallwey* em 1974, com conceitos de *Coaching* que, na década de 80, em programas de liderança para empresa, que se consolida o conceito de *Coaching* Executivo (LAGES; O’CONNOR, 2010).

Em resumo, hoje tem sido considerado como um conjunto de técnicas que prometem potencializar as capacidades humanas de forma a instrumentalizar o indivíduo ao alcance de uma alta performance num mundo cada vez mais competitivo, onde supostamente, o sujeito a partir do desenvolvimento de competências técnicas de ordem emocionais, interpessoais e comportamentais, potencializaria seu desempenho pessoal e consequentemente organizacional ou institucional em que estivesse inserido. Assim, propõe-se o desenvolvimento de uma cultura de alta performance nas instituições, criando [...] “condições para que suas equipes se tornem *learning teams* (equipes que aprendem), aumentando o índice de adaptabilidade [...]”. Assim, elas “têm real vantagem competitiva devido à habilidade de resposta efetiva às mudanças de cenário de mercado” (DI STÉFANO, 2005, p. 37).

Com forte apelo para o campo educacional com propostas de formação continuada para professores, as quais são pautadas em concepções empresariais, destacamos a Sociedade Latino-Americana de *Coaching* – SLAC que, de acordo com informações constantes em seu portal na internet, “[...] é, atualmente, considerada pela mídia nacional como o MAIOR CENTRO de treinamento e pesquisa em *Coaching* da América Latina” (SLAC, 2021). Com um banner intitulado “Benefícios do *Coaching* para professores”, defende-se a necessidade de formação dos docentes por meio dos princípios do *Coaching*:

A educação é uma das áreas mais férteis para a implantação de metodologias como o coaching, principalmente porque o professor cumpre papel relevante na formação profissional. Atualmente, o mercado de trabalho é extremamente desafiador, os candidatos devem estar preparados para fornecer resultados cada vez mais surpreendentes, sem desperdício de energia ou de tempo. Com o coaching, receberão suporte de ferramentas focadas no desenvolvimento de competências, para extrair a melhor essência do profissional, revelando seu verdadeiro potencial e apoiando na execução das estratégias mais adequadas. (SLAC, 2021, n.p.).

Com forte aplicação e se constituindo como uma tendência atual no mundo dos negócios, parte também da lógica de que o treinamento bem estruturado, redundam no desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao mundo corporativo, marcado pela competitividade, o que se contrapõe aos fins e meios dos processos educativo para a formação humana numa perspectiva crítica e *omnilateral* – constituindo-se, dessa forma, na

pedagogia burguesa em que se tem uma escola e processos educativos sob medida para o capital, visando à “produção em massa” de indivíduos mais produtivos, adaptáveis e que desenvolvam o máximo de competências e habilidades em menor tempo possível e com o mínimo de recursos ou esforços.

Nessa perspectiva, o sujeito é o único responsável pelos rumos e resultados de sua vida, ideais condizentes com a lógica liberal burguesa, calcada na meritocracia, no esforço pessoal que toma e interpela o indivíduo como descolado da realidade sociocultural que o constitui, quando sabemos que historicamente lhes são impostos trajetórias e lugares bem demarcados de possibilidades dentro de uma sociedade de classes.

Consta ainda, publicação no diário oficial do estado do dia 03 de outubro de 2018, nova chamada para contratação de consultoria tendo por objeto a contratação de Consultoria Educacional para implantação do Sistema de *Coaching* para Gestão das Escolas, em que a avaliação, o foco nos resultados e sua conversão em política pública são a tônica desse programa, compreendendo os seguintes serviços:

1. Elaborar um manual de orientação para implantação do programa de Coaching para as escolas contendo o detalhamento de todas as etapas do processo;
2. Assessorar a Composição do Mapa de Escolas Elegíveis participantes do programa;
3. Emitir relatórios trimestrais de acompanhamento de todas as fases de implantação do Programa de Coaching para as Escolas;
4. Elaborar material autoral relacionado à formação em Coaching de todos os membros do GT envolvidos no programa;
5. Realizar a formação para os agentes que compõe o programa;
6. Produzir o material didático autoral para formação em Coaching, tendo como referência básica os marcos teórico-conceituais previstos no Programa e que esteja alinhado às pesquisas científicas e aos referenciais epistemológicos mais atuais;
7. **Produzir material para avaliação dos resultados, in loco, do impacto nas escolas participantes do programa;**
8. Emitir relatórios de avaliação para monitoramento dos resultados de gestão;
9. Realizar pesquisa de campo para verificação dos resultados e impactos do programa nas escolas beneficiárias;
10. Elaborar relatório final de implantação do Programa de Coaching nas Escolas, avaliando o impacto do mesmo, por meio de pesquisa de campo, **para que o programa avaliado e ajustado se converta em política pública educacional** (AMAZONAS, 2018a, p. 10).

Constatamos ainda, por meio do portal da SEDUC, que foi realizada durante a jornada pedagógica em 2019, destinada a docentes, gestores e técnicos da rede, a oficina “*Coaching Integração liderança, motivação, avaliação e feedback*”, realizada pelo professor da UFAM Jorge Pontes (AMAZONAS, 2019), o que demonstra a crença nos processos de *Coaching* como aposta para melhoria da qualidade da educação.

Ao apostar nessa metodologia para professores em estágio probatório e para aqueles que atuam em escolas com baixo IDEB, o PADEAM, em seus eixos de ação, fortalecem e incrementam às políticas de responsabilização e testagem, em que os trabalhadores em

educação se tornam os responsáveis pelo fracasso ou êxito escolar, e nesse sentido, adota-se mecanismos de gerenciamento de sua força de trabalho, desconsidera-se a dimensão histórico-social dos processos formativos de professores em serviço, oferecendo receitas de mercado pautadas numa concepção liberal dos processos de formação humana, incorrendo desta forma, na desqualificação da profissão docente, tendo em vista que tal programa, despreza as condições objetivas e subjetivas que dão sustentação a existência social e ao trabalho que os profissionais da educação desenvolve.

Nesse mesmo viés, o componente 2 do PADEAM, voltado a melhorar os indicadores de desempenho, dentro dos moldes da qualidade defendida pelos ideólogos das organizações multilaterais de crédito, propõe no seu escopo do projeto do PADEAM, com orientação de técnicos do BID, a contratação de serviços de consultoria a serem prestados por empresas ou instituições para assessoria pedagógica e administrativa, as quais se manifestam em convite para manifestação de interesse, publicada pela SEDUC para licitação.

Os serviços de consultoria (“Serviços”) tem por objeto: elaborar uma proposta de sistema de Assessoria Pedagógica e administrativa contínua para profissionais da educação em aproximadamente 405 escolas da Rede Estadual de Educação do Amazonas, de baixo desempenho educacional vis-à-vis o restante da rede estadual amazonenses. A contratada deverá elaborar sistema de Assessoria Pedagógica e administrativa contínua para escolas de baixo desempenho de Ensino Fundamental e Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino do Amazonas, com foco especial em professores, equipes gestoras das escolas e coordenadorias. Mapear, analisar e/ou construir alternativas operativas para a implantação e supervisão deste sistema para beneficiar as escolas da Rede Estadual de Educação do Amazonas (AMAZONAS, 2015b, n. p.).

Na mesma publicação do DOE de 19 de outubro de 2016 (anexo L), encontramos outro extrato de contrato com a MEMVAVMEM – Assessoria e Consultoria e Representação Ltda., no valor de R\$ 1.576.785,97 (um milhão, quinhentos e setenta e seis mil, setecentos e oitenta e cinco reais, noventa e sete centavos), destinado à prestação de serviços de consultoria para elaboração de um sistema de assistência pedagógica e administrativa para as escolas com baixo rendimento na rede estadual de ensino.

O termo de referência elaborado pelos técnicos da SEDUC, juntamente com o BID, parte da constatação de que o estado do Amazonas, assim como o restante da Região Norte e Nordeste, apresenta condições educacionais piores quando comparadas ao restante do país. Sem considerar o fracasso escolar como um fenômeno complexo e multideterminado (PATTO, 1996), atestam a necessidade do referido projeto a partir da seguinte justificativa apontada pela SEDUC:

Considerando, pois, a existência de um conjunto de escolas com desempenho educacional significativamente inferior à média da rede estadual, o conhecimento das práticas destes profissionais, fatores dos sujeitos nestes ambientes, como suas práticas contribuem ou contribuíram direta ou indiretamente para o insucesso escolar, o

cenário da formação inicial dos docentes e dos gestores não contempla processos individualizados de diagnósticos que identifiquem lacunas em termos de requisitos e habilidades para o exercício das funções desses profissionais, bem como a necessidade de melhorar o desempenho educacional daquelas escolas, ademais da inexistência de um sistema de assistência técnica continuada para os profissionais da educação da SEDUC, faz-se necessária a contratação de consultoria especializada em desenvolvimento profissional para desenho de sistema de assistência pedagógica e administrativa, para um conjunto selecionados de escolas da Rede Estadual de Educação do Amazonas (AMAZONAS, 2015, p. 06)⁸⁷.

Fica definido no termo de referência, cuja proposta foi executada pela empresa MEMVAVMEM, que o desenho do sistema de assistência às escolas com baixo desempenho, deveria ser composto por seis fases, entre os quais destacamos três:

- i) Realização de pesquisa probabilística com as escolas e comunidade escolar com baixo desempenho de EF e EM a fim de verificar quais as principais situações causadoras do baixo desempenho;
- ii) Diagnosticar as metodologias aplicadas aos componentes curriculares definidas nas matrizes curriculares do ensino fundamental e médio pelos professores em sala de aula, por meio de análise dos instrumentos pedagógicos de registros, objetivando identificar a coerência sobre o domínio dos conteúdos em relação as metodologias desenvolvidas por meio de suas práticas pedagógicas;
- iii) Elaboração do Sistema de Assistência para as Escolas com Baixo Desempenho que incorpore os seguintes aspectos: avaliação da aprendizagem dos alunos das escolas beneficiadas; oficinas de capacitação de professores; proposta pedagógica, planejamento e avaliação escolar; monitoramento, acompanhamento e tutorias das aulas; apoio diferenciado aos alunos e gestão pedagógica e administrativa (AMAZONAS, 2015, p. 09).

O que verificamos é a tendência perniciosa e naturalizadora das desigualdades historicamente constituídas, de procurar exclusivamente dentro da escola e no seu entorno as causas do insucesso escolar, partindo de explicações monocausais, cuja culpa oscila, e ora recai sobre os docentes que não sabem ensinar ou avaliar, ou sobre os alunos, devido a um suposto déficit cultural ou social, tendo em vista que advindos de famílias pobres, teriam assim maior dificuldade para o aprendizado, o que nos remete a Teoria da Carência Cultural que aponta o fracasso escolar como resultado da carência do meio sociocultural de crianças pobres, extensamente criticada por Patto (1996). Dessa forma,

Pensar o insucesso escolar como produzido unicamente pelo sujeito ou como sendo consequência do contexto sociocultural em que ele se insere, atribuindo-lhe, acriticamente, a responsabilidade em relação a um fenômeno psicossocial de natureza complexa (fracasso escolar), significa subverter a ordem das coisas, recorrendo a subterfúgios ideológicos e reducionistas para legitimar as desigualdades no âmbito social (SOUSA; NOBREGA; FREITAS, 2019, p. 246).

O Processo de responsabilização ou insucesso escolar recai sobre o docente, a metodologia que este adota e suas práticas pedagógicas, e isso fica patente quando se preconiza no termo de referência a elaboração de manuais para os professores, a fim de serem seguidos como uma cartilha visando à melhoria do desempenho dos alunos. Desse modo, ficam postas

⁸⁷ AMAZONAS. Termos de Referência – Consultoria para desenho de sistema de assistência para escolas com baixo desempenho escolar. Disponível em: <http://www.educacao.am.gov.br/padeam-2/>

as justificativas para a configuração de um mercado educacional a ser explorado por empresas de consultoria, cuja única preocupação é o lucro.

A terceira e quarta linhas de ação que compõem o segundo componente constituem-se em mecanismos de ampliação de programas de reforço escolar e aceleração da aprendizagem, compreendidos tanto pela agenda do BID quanto pelas políticas educacionais vigentes no Brasil e no estado do Amazonas, como potenciais indutores da melhoria do desempenho da educação. Para ampliação desses programas foram lançadas chamadas públicas para seleção de empresas de consultoria no ano de 2014 e no ano de 2018, com valores previstos para serem utilizados, da ordem de US\$ 41.380.000,00 (quarenta e um milhões, trezentos e oitenta mil dólares).

Os serviços de consultoria (“Serviços”) têm por objeto: a contratação de Consultoria para Implantação dos Projetos de Correção de Fluxo – Ensino fundamental Anos Iniciais e Anos Finais e Reforço Escolar Ensino fundamental e Médio, compreendendo os seguintes serviços:

- I. Selecionar e contratar os profissionais que atuarão no Projeto Reforço Escolar atendendo a carga horária prevista no projeto;
- II. Produzir o material com orientações para os professores dos ciclos de aprendizagem do Programa Correção de fluxo (anos iniciais e finais do Ensino Fundamental) e do Projeto de Reforço Escolar (Anos Iniciais/Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio);
- III. Produzir material com orientações para técnicos, gestores e pedagogos, acompanhando e avaliando o desenvolvimento do Programa e do Projeto;
- IV. Produzir livros didáticos para os estudantes do Programa de Correção de Fluxo Escolar, por ciclo, contemplando os componentes curriculares de cada ciclo;
- V. Adquirir materiais complementares e jogos pedagógicos;
- VI. Produzir ambiente virtual para abrigar um Banco de Boas Práticas Pedagógicas, nos princípios do REA, como apoio, subsídio e espaço colaborativo para a troca de experiências dos professores;
- VII. Criação de um portal educacional que viabilize o desenvolvimento e o acompanhamento do Programa e do Projeto contendo ferramentas online com banco de dados, tais como: cadastro profissional, cadastro de turmas, cadastro de participação de alunos, acompanhamento de desempenho de aluno, relatórios bimestrais e finais;
- VIII. Elaborar e executar a Formação Continuada presencial dos profissionais envolvidos no Programa e no Projeto;
- IX. Realizar reuniões com a equipe da SEDUC para validação dos produtos de implantação e implementação do Programa e do Projeto.
- X. Promover a orientação da implantação e implementação do programa e do projeto de forma continuada e acompanhamento híbrido (presencial e a distância);
- XI. Implementar o plano integrado de formação continuada presencial;
- XII. Desenhar e implementar a formação continuada híbrida e integrada para os diferentes grupos de atendimento (AMAZONAS, 2018b, p. 11).

Desse modo, para a execução dos programas de reforço escolar e de aceleração de aprendizagem, foi selecionada, conforme publicação do DOE de 19 de outubro de 2016 o CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, visando ao desenvolvimento e à reformulação de programas para alunos com baixo rendimento e distorção idade e ano escolar, neste caso especificamente, uma proposta pedagógica do Programa de Correção de Fluxo e do Projeto de Reforço Escolar, compreendendo um valor

global, a ser repassado para o CENPEC de R\$ 1.346.071,78 (um milhão, trezentos e quarenta e seis mil, setenta e um reais e setenta e oito centavos).

O CENPEC se apresenta como organização da sociedade civil sem fins lucrativos que visa promover equidade e qualidade da educação pública brasileira, estabelecendo parcerias com várias redes de ensino ao longo do país. O mesmo tem como visão formular “[...] tecnologias inovadoras com potencial de escala, alto impacto e resultados mensuráveis. Nossa incidência nas políticas públicas visa promover equidade e reduzir desigualdades educacionais” (CENPEC, 2021, n.p.)⁸⁸.

Como forma de gestão do fluxo escolar, tendo em vista que este repercute nos índices do IDEB, são implementados programas compensatórios de reforço escolar e de aceleração da aprendizagem. De acordo com o coordenador pedagógico da Gerência de Ensino Fundamental Anos Finais da SEDUC, Raimundo Barbosa, os gestores escolares identificam os alunos que possuem distorção idade-ano escolar e, a partir disso, formam turmas que serão acompanhadas diariamente para que possam alcançar a idade-série correta na escola (AMAZONAS, 2018)⁸⁹. Dessa forma,

O gestor da escola identifica a necessidade de formar turmas com distorção idade-série, ou seja, aqueles alunos que estão cursando uma série, mas com atraso de mais de dois anos escolar. As turmas podem ser formadas por, no máximo, 30 alunos. A matriz curricular é idêntica à do ensino regular. A diferença é que no período de 1 ano, os estudantes podem avançar até três séries, dependendo da fase em que eles estiverem matriculados.

O programa conta com quatro fases distintas: a primeira fase atende estudantes com idade a partir de 8 anos; a segunda fase do programa atende alunos que tenham entre 9 e 14 anos; a fase 3, por sua vez, é responsável pelos alunos que tenham entre 13 e 18 anos (6º ao 8º ano do ensino fundamental); e a fase 4 atende estudantes com idade de 14 a 18 anos (7º e 8º anos). Estudantes matriculados nos 5º e 9º anos do ensino fundamental e no ensino médio (1ª a 3ª série) não são atendidos pelo programa de correção de fluxo (AMAZONAS, 2018, n.p.).

A avaliação do aluno é feita em três níveis: não avançou (NAV); avançou (AV) e avançou muito (AVM). Se o aluno não avançar no período de um ano, ele pode permanecer no projeto e tentar mais uma vez. De acordo com a proposta, os professores selecionam os conteúdos tidos como mais importantes e indispensáveis para os alunos, o que compreendemos como um processo de encurtamento curricular, tendo em vista que o objetivo da SEDUC e da proposta contida na agenda do BID, prioriza a melhoria dos indicadores de proficiência que serão medidos nos componentes curriculares principalmente de Língua Portuguesa e Matemática.

Atendendo ao componente 03 do PADEAM – *Gestão, Monitoramento e Avaliação da*

⁸⁸ CENPEC. 2021. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/quem-somos>

⁸⁹ AMAZONAS. Projeto Avançar. 2018. Disponível em: <http://www.educacao.am.gov.br/com-projeto-avancar-seduc-beneficia-estudantes-que-apresentam-distorcao-idade-serie-em-manaus-e-no-interior-do-amazonas/>

rede escolar, é publicado em 14 de dezembro de 2015, após processo de licitação, um despacho homologando o contrato SDP NR 008/2015 o qual destina recursos do BID para o CAEd/UFJF, que continua responsável pela aplicação dos testes padronizados em larga escala, desta vez dentro do *Projeto de Expansão e Aperfeiçoamento do Sistema de Avaliação de Desempenho Educacional do Amazonas – SADEAM*, objetivando sua expansão no âmbito da rede estadual e municipal, com um valor orçado em R\$ 118.122.396,13 (cento e dezoito milhões, cento e vinte e dois mil, trezentos e noventa e seis reais e treze centavos), para as edições de 2015, 2016, 2017, 2018 e 2019 (AMAZONAS, 2015c).

Em 2016, é aberto novo processo de seleção, em 28 de novembro, com convite de manifestação de interesse para aplicação do SADEAM, por meio de recursos do BID, para as edições de 2017, 2018 e 2019, tendo por público-alvo as redes estaduais e municipais, além dos estudantes indígenas da etnia *Tikuna* (AMAZONAS, 2016b).

Materializando um processo de “privatização por dentro” (MOTTA; FRIGOTTO, 2017), por meio do contrato do BID e executado por meio do PADEAM, segue um processo, não somente de endividamento do estado com instituições multilaterais de crédito, mas de rendição aos interesses do capital, pavimentando o caminho para atuação e captação cada vez mais crescente de recursos públicos por fundações e empresas privadas que, por meio de consultorias, impõem novas formas de gestão à educação escolar pública, pautadas no gerencialismo e, portanto, numa racionalidade empresarial ou de mercado.

Atendendo a interesses do BID, visando beneficiar determinados e específicos interesses empresariais, a Secretaria de Educação do Amazonas, na figura do então Secretário Luiz Fabian Barbosa e da coordenadora executiva da Unidade Gestora do Programa de Aceleração do Desenvolvimento da Educação do Amazonas (UGPadeam) – Maria Josepha Penella Pegas Chaves⁹⁰, em 2020 contrata com indicação do BID, a empresa Innovate Consultoria em Gestão Empresarial como uma empresa especializada na prestação de serviços de consultoria para elaboração de um plano estratégico de retorno às aulas presenciais dos alunos da rede pública do Estado após a pandemia de Covid-19.

No despacho de homologação⁹¹ da seleção direta da empresa Innovate, publicado no diário oficial do Amazonas (anexo I), é descrito que a empresa contratada realizará serviço de “consultoria especializada para a prestação de serviços de apoio na elaboração do planejamento

⁹⁰ Conhecida como Kuka Chaves, formada em Administração e foi titular da Secretaria Municipal de Parcerias e Projetos Estratégicos durante a gestão do Prefeito Artur Virgílio (PSDB) em Manaus.

⁹¹ Disponível entre outros em: <https://18horas.com.br/amazonas/seduc-contrata-empresa-aberta-em-marco-e-com-endereco-de-coworking-para-planejar-volta-as-aulas/>

estratégico, com ênfase no desenvolvimento de estratégias para o retorno às aulas presenciais dentro dos novos desafios propostos pela pandemia de Covid-19” (AMAZONAS, 2020, p. 24).

No entanto, o planejamento foi realizado sem participação da comunidade escolar, sindicatos e Conselho Estadual de Educação, contrariando portanto, as recomendações da Procuradoria Geral da Justiça Ministério Público Estadual (Recomendação nº 0004/2020/59aPRODHEd)⁹².

A associação perniciosa entre o governo do estado, com a intermediação do BID, para o favorecimento de determinados grupos de empresários, foram fatos amplamente divulgados na mídia⁹³, onde constatamos, de acordo com documentos disponibilizados pela Receita Federal, que a Innovate foi criada em 18 de março de 2020, dois dias após o governador do Amazonas, Wilson Lima (PSC), anunciar a suspensão das aulas da rede estadual por causa da pandemia do Covid-19, mais precisamente em 16 de março de 2020. Nada menos que 70 dias após ser criada e durante o período de suspensão das aulas, a Innovate, sem sede própria no Amazonas, consegue um contrato de “notória especialização” na SEDUC, mesmo sem qualquer experiência na área educacional, apropriando-se de recursos do BID por meio do PADEAM, num valor de R\$ 394,7 mil reais.

Em análise da referida proposta apresentada pela Innovate, notamos que figura como coordenadora geral do projeto o nome de Michelle Cristina de Souza Andrade Barreto, formada em administração de empresa, apresenta-se como detentora de anos de experiência em consultoria de gestão por resultados, e não coincidentemente, sócia do Instituto Áquila, responsável pela implantação do Projeto GIDE Avançada na rede municipal de ensino de Manaus.

A agenda do BID para rede municipal de ensino, perpassou um processo de estímulo à atuação do setor privado e de processos que têm beneficiado o interesse de determinados grupos para apropriação de dinheiro público às custas do endividamento do Estado (ARANHA, OLIVEIRA, 2018, 2019; PEREIRA, 2020). Este processo, materializado por meio do PROEMEN com financiamento do BID, permitiu a atuação junto à rede municipal de ensino das seguintes empresas e institutos: Empresa Instituto Áquila, Telefônica Vivo, Oi (empresa),

⁹² Procuradoria Geral da Justiça Ministério Público Estadual (Recomendação nº 0004/2020/59aPRODHEd). 2020. Disponível em: [https://www.mpam.mp.br/attachments/article/13149/Recomenda%C3%A7%C3%A3o%20PP%20de%20Volta%20As%20Aulas%20Covid-19\(1\).pdf](https://www.mpam.mp.br/attachments/article/13149/Recomenda%C3%A7%C3%A3o%20PP%20de%20Volta%20As%20Aulas%20Covid-19(1).pdf)

⁹³ Disponível em: <https://18horas.com.br/amazonas/am-consultoria-sem-licitacao-para-plano-do-governo-de-retorno-as-aulas-presenciais-custara-r-3947-mil/>

Instituto Ayrton Senna e a Fundação Itaú Social, conforme demonstrado na pesquisa de Pereira (2020).

A Empresa Instituto Águila, de acordo com os relatos das entrevistas, é a empresa responsável pela indicação de uso da plataforma Khan Academy que tem como apoiador no Brasil a Fundação Lemann. O Instituto Ayrton Senna indicado pelo BID demandou a compra de material da Global Editora, valor da compra orçado em cerca de R\$ 900 mil. As áreas de internet e telefonia das escolas contam com as empresas: Vivo e Oi. A Fundação Itaú Social juntamente com o Centro Integrado de Estudos e Programas de Desenvolvimento Sustentável (CIEDS) são os mentores intelectuais do Programa de Tutoria Educacional de professores em período probatório da Rede (PEREIRA, 2020, p. 180).

Dessa forma, percebemos que o BID, tendo atuado diretamente nas indicações das instituições privadas que firmaram parcerias na rede municipal, segue reproduzindo a mesma lógica na rede estadual de ensino. Curiosamente, Michele Barreto, juntamente com o cônjuge Gustavo Barreto – antigos sócios⁹⁴ do Instituto Águila (que atuou na rede municipal), são os proprietários da empresa Inovatte e figuram como coordenadora geral e profissional de ensino superior *Senior* respectivamente, no Projeto de retomada das aulas presenciais na rede estadual de ensino, contando, portanto, com indicação e anuência do BID para apropriação dos recursos do PADEAM.

Sobre a empresa Innovate, esta se apresenta conforme projeto disponível no Portal da Transparência⁹⁵, como uma empresa

[...] desenhada dentro do moderno conceito de *Smart Consult*, em que o esforço coordenado por uma metodologia única de trabalho e utilizando as ferramentas adequadas a cada situação, projeto e cliente geram muito mais resultados com menos esforço e em menos tempo de duração (INNOVATE, 2020).

O emaranhado de ações e conchavos que favorecem grupos de empresários, interesses governamentais e do próprio BID, fica mais patente com a nomeação da coordenadora da unidade gestora do PADEAM (UG/PADEAM), para assumir a titularidade da Secretaria de Educação do Amazonas. Kuka Chaves, como é conhecida, foi nomeada em 03 de agosto de 2021 para a titularidade da pasta, e era coordenadora do PADEAM desde 2020 – ano que se inicia a relação entre a Innovate e a SEDUC/AM.

Em 2021, dando continuidade e intensificando o movimento de destinação de recursos da educação para o setor privado na rede estadual de ensino, três dias após a nomeação de Kuka Chaves, novo contrato é celebrado com a empresa Innovate para “prestação de serviços de consultoria especializada para implementação de modelo de gestão na educação pública do

⁹⁴ Disponível em: <https://www.aquila.com.br/gestao-educacional-veja-como-manaus-esta-aperfeicoando-a-sua-educacao-com-a-gide-avancada/>

⁹⁵ INNOVATE. **Planejamento estratégico para o retorno às aulas presenciais**. SEFAZ. Portal da Transparência, Compras e Contratos Governamentais do estado do Amazonas. 2020. Disponível em: <http://sistemas.sefaz.am.gov.br/transparencia-ccgov/home.do?method=c> Acesso em 28.08.2021.

Amazonas para melhoria dos indicadores educacionais” (DIÁRIO OFICIAL ESTADO DO AMAZONAS, 2021, p. 07), o qual deveria ser desenvolvido em 11 meses junto a SEDUC.

Consta nessa edição do Diário Oficial (DOE), que no termo de contrato n. 045/2021, assinado em 06 de agosto de 2021 e publicado no DOE em 01 de setembro (anexo J), foi emitida nota de empenho no valor de R\$ 1.168.416,97 (um milhão, cento e sessenta e oito mil, quatrocentos e dezesseis reais e noventa e sete centavos), o que corresponde a uma parte do valor que foi repassado, correspondendo o valor total a ser repassado para a Innovate, o montante de R\$ 7.789.446,47 (sete milhões e setecentos e oitenta e nove mil e quatrocentos e quarenta e seis reais e quarenta e sete centavos), não constando no portal da transparência ou da SEDUC informações detalhadas acerca do projeto, sua caracterização, etapas ou estratégias, figurando apenas na carta convite para manifestação de interesse⁹⁶ - MI (SBQC) N. 01/2020, que a consultoria a ser prestada pela empresa selecionada deveria compreender os seguintes serviços:

- i) Seleção e formação de multiplicadores da própria rede no modelo de gestão;
- ii) Implementação e acompanhamento do novo modelo de gestão em cada esfera administrativa da SEDUC (sede, coordenadorias distritais e regionais de educação e as escolas) desde a etapa de planejamento até correção dos desvios de resultados;
- iii) Revisão e redesenho da cadeia de valor pedagógica SEDUC;
- iv) Instituição do escritório de gestão da SEDUC e fortalecimento da área de planejamento;
- v) Desenvolvimento das competências gerenciais das equipes da SEDUC que estarão à frente do projeto por meio do mapeamento das competências;
- vi) Instituição do Programa de Clima Escolar para entender como a cultura institucional atual está apoiando ou prejudicando o alcance dos resultados no ambiente de trabalho (AMAZONAS, 2020, p. 01).

O processo de privatização da educação no estado do Amazonas, segue materializando a agenda do BID, que defende e estimula por meio do PADEAM as parcerias público privada (PPP), impondo um modelo de gestão orientada por resultados, subsidiados pela responsabilização e a testagem em larga escala dos alunos, demonstra o alinhamento e rendição da SEDUC/AM, a partir de um consentimento ativo e alinhando aos interesses do capital financeiro, cujo resultado é a “[...] destituição da natureza estatal dos sistemas públicos educativos, com vistas a ampliar o campo para os negócios educacionais” (ADRIÃO, 2017, p.13).

Podemos depreender que a adoção de medidas pela rede estadual de ensino, voltadas à busca do chamado “sucesso escolar”, baseado em processos e práticas oriundos e condizentes com a lógica de funcionamento do mundo empresarial, os quais são pautados na competitividade

⁹⁶ AMAZONAS. MANIFESTAÇÃO DE INTERESSE - MI (SBQC) N. 01/2020 Serviços de Consultoria. Disponível em: <http://www.educacao.am.gov.br/wp-content/uploads/2014/02/Manifestacao-de-Interesse-SDP-n.-01-2020-2-1.pdf>

e no ideário da administração gerencial, partindo principalmente do discurso dos ideólogos das instituições multilaterais de crédito, no Amazonas com destaque para o BID, tem condicionado a opção por uma política educacional local, o qual, em nosso entendimento, tem caracterizado a **relação parasitária** – fomentada pelo BID, que se estabelece entre a SEDUC e as instituições privadas ou do terceiro setor, na apropriação dos recursos educacionais, como um grande mercado a ser explorado.

Utilizamos o termo – **relação parasitária**, advindo do ramo das Ciências Biológicas, em como uma analogia por caracterizar-se como uma relação entre seres vivos que apenas um sai beneficiado, em detrimento do outro que é prejudicado. Contrapomo-nos desta forma, à caracterização utilizada por Adrião *et al.* (2012), em que analisa a natureza e as consequências de parcerias privadas com governos municipais no estado de São Paulo, cujo relatório da pesquisa interinstitucional aponta para a materialização e “expressão de uma simbiose entre as esferas públicas e privadas” (ADRIÃO *et al.*, 2012, p. 547), nas quais se tensionam os mecanismos adaptativos do setor privado e educacional, “[...]tendo em vista a subordinação da política educacional aos serviços e produtos oferecidos pelos parceiros privados, atendendo aos seus interesses comerciais” (ADRIÃO *et al.*, 2012, p. 547).

Desse modo, compreendemos que as relações público-privadas se assemelham a um processo de parasitismo, cujos fortes danos afetam sobremaneira a educação escolar pública e os processos educativos que desenvolvem, e ainda os trabalhadores em educação, alinhando-os cada vez mais, a um fazer docente, pautado de forma cada vez mais intensa, à lógica empresarial, o que caracteriza o atual processo de subsunção da educação aos processos de mercantilização.

Nesse contexto, diversas ações formativas, em sua maioria direcionada a professores e pedagogos da rede estadual, em parceria com a Fundação Telefônica Vivo, têm sido ofertadas como parte do Programa *Pense Grande – Tecnologias Digitais*, cursos à distância autoinstrucionais de curta duração, onde os servidores são instigados a cursarem. Dentre estes, três estão disponíveis na plataforma *escolasconectadas.org.br*, os qual propõem alinhamento à nova BNCC: “O pulo do gato: criando jogos e animações com Scratch (30h)”; o curso “Se meu computador pensasse: uma correlação entre a lógica computacional e os problemas do dia a dia (30h); e *Avaliação: pra quê e como avaliar (20h)*.

Os professores, pedagogos e gestão também são incentivados a participarem de uma série de *lives*, no âmbito do projeto *Nosso Ensino Médio*, que é uma iniciativa do Instituto Iungo, do Instituto Reúna e do Itaú Educação e Trabalho, e entre elas destacamos: “A formação

dos educadores para transformar o ensino médio” e “O protagonismo do jovem no ensino médio; Integração curricular: o que por que e como?”

Treinamento do professor, habilidades socioemocionais, escolas competitivas e “bem gerenciadas”, alcance de metas e melhoria dos índices, premiação dos “melhores” esse tem sido o mote do BID para educação no Amazonas – apresentando uma escola sob medida para o capital! Na medida que, para o pleno sucesso dessas ações e na busca por essa qualidade, as quais tem como tripé a gestão, a responsabilização e a testagem, o BID aposta como condição *sine qua non*, a intensificação da relação entre o setor público e privado, as quais consideramos como parasitária, em que se aumenta o endividamento do estado e, concomitante, o processo de privatização das escolas pertencentes à rede estadual de ensino do Amazonas.

Nesse processo, as universidades que têm produzido conhecimento e que possuem, em seus quadros, a melhor formação técnica, política e pedagógica, são alijadas desse processo formativo, privilegiando ações que não asseguram uma formação continuada que efetivamente leve em consideração à constituição multidimensional do processo educativo e seu caráter formativo, político, social e cultural, distanciando-se, cada vez mais, de uma qualidade educacional sócio referenciada da educação.

“Conviver, competir e inovar na era digital” é o lema que marcará a nova parceria entre a Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Este programa, codesenhado e realizado por ambas as instituições, enfatiza o desenvolvimento de habilidades e competências e a flexibilidade de novas formas de aprendizado, e tem, em seu cerne o ideário da necessidade de uma intensa colaboração dos governos com o setor privado (BID, 2021)⁹⁷, como forma de melhorar a qualidade da escola pública.

Entretanto, compreendemos que os princípios e as finalidades que regem um banco ou uma empresa são muito distantes dos que regem uma rede educacional, pelo menos deveriam ser, pois os filhos e filhas da classe trabalhadora, numa perspectiva crítica e que vise a sua emancipação, têm como necessidade uma escola que lhes dê acesso ao saber produzido historicamente, organizado, clássico, que se volte contra o capital. Assim, os interesses da classe trabalhadora são, portanto, antagônicos aos interesses da classe burguesa, pois “[...] o que a sociedade do capital busca é estabelecer um determinado nível de escolarização e um determinado tipo de educação ou treinamento [...]” (FRIGOTTO, 1993, p. 25).

⁹⁷ BID. BID e OEI assinam acordo para transformar a educação na América Latina e no Caribe. 2021. Disponível em: <https://www.iadb.org/pt/noticias/bid-e-oei-assinam-acordo-para-transformar-educacao-na-america-latina-e-no-caribe> Acesso em: 28.08.2021

Desse modo, o BID materializa sua agenda neoliberal e privatizante, a partir do PADEAM, mantendo-se como uma das instituições multilaterais de crédito que têm exercido forte hegemonia nos rumos das políticas educacionais no Brasil, consolidando seus interesses em que submete a educação escolar pública à lógica de mercado, pautadas numa perspectiva como já afirmamos, neoprodutivista e neotecnicista, condizentes com o regime de acumulação flexível, a qual, a partir de seu conjunto de programas e projetos, apropria-se da escola pública, redimensionando os processos educativos às demandas e alinhamentos ideológicos e pragmáticos do grande capital, incentivando um processo de privatização da escola pública e de sua gestão e controle, baseado no mérito e no esforço pessoal para alcance de resultados, recrudescendo as políticas de responsabilização e testagem como indutoras de uma “qualidade” que não favorece a formação crítica necessária para a compreensão deste movimento, tampouco para um processo de formação crítica do sujeito.

No campo da subjetividade e na disputa pela hegemonia da educação escolar pública, configuram-se novas formas de pensar, significar e compreender o mundo - prevalecendo a lógica do esforço pessoal fundamentado no mito da meritocracia, minando a compreensão de que as reais condições de vida, de formação e da escola pública hoje, são resultantes do atual modelo de exploração e das desigualdades sociais historicamente constituídas.

A título de fechamento desta última seção – por ora, entendemos que a qualidade da educação deve ser socialmente referenciada, o que não virá a partir do investimento de forças na expansão de sistemas de responsabilização e testagem que, por sua vez, se articulam às diversas formas de gestão do público nos moldes privados. É preciso considerar a “conexão da escola com a realidade social” (FREITAS, 2010, p. 97), não apenas para garantir a materialização da ligação entre teoria e prática, mas porque é na realidade social que estão as contradições e que se travam a luta de classes.

Tendo em vista que os conceitos de qualidade e eficiência postulados pela lógica do mercado que se sobrepõe à educação, pautados, sobretudo em modelos métricos e quantitativos

[...] viraram uma espécie de bandeira das ideias neoliberais para a educação e para os serviços públicos em geral. (...). A ofensiva neoconservadora se justificava a partir dos diagnósticos que tiveram lugar nos EUA e na Europa nos anos 80. [...] O perfil ideal de uma escola eficiente, segundo o ideário neoliberal, passa por uma estrutura hierárquica que conte com uma liderança forte; estabelecimento de objetivos precisos a curto e médio prazos; remuneração de professores segundo sua “produtividade”; mais trabalho e mais tempo na escola para os alunos; treinamento para docentes e funcionários em modernos métodos de administração. Segundo este perfil, observa-se o reforço do autoritarismo, aumento quantitativo da instrução, visando às notas finais e maior pressão sobre professores e alunos. (SOUZA Jr, 2001, p. 34).

A preocupação com a qualidade é um elemento legítimo e comum à toda comunidade educacional, porém, esta qualidade precisa ser considerada para além dos limites da lógica mercantil capitalista.

Nas palavras de Lenin, “a escola à margem da vida, à margem da política, é falsidade e hipocrisia” (LENIN, 1986, p. 79). Portanto, se a educação tiver como objetivo romper com a pedagogia da hegemonia neoliberal, precisa “formar lutadores por uma nova sociedade”, e para tanto, “haverá que formá-los a partir da realidade das lutas sociais que se encontram na prática social” (FREITAS, 2010, p. 97).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo, que tomou como objeto de investigação, os processos de constituição do que denominamos de *Política de Gestão, Responsabilização e Testagem* que, sob a lógica de mercado, tem se materializado na rede estadual de ensino do estado do Amazonas, tendo sido delineada e sistematicamente sedimentada, a partir da década de 90, no Brasil, seguindo uma tendência mundial de reformas políticas e sociais, tendo em vista as determinações de ordem econômica, efetivadas pelos Estados, atendendo aos ditames e condicionantes de forças transnacionais, como as agências multilaterais de financiamento e diversas outras organizações internacionais, imprimindo uma agenda para a Educação, que para alguns autores como Dale (2004), apresenta-se globalmente estruturada, o que reafirma, tanto o caráter de mundialização do capital (CHESNAIS, 1996), quanto as formas de dominação, controle e influência exercidos pelas nações imperialistas (LENIN, 2012) nos rumos das políticas sociais, principalmente nos países situados na periferia do capital.

Vale pontuarmos que, como vivemos numa sociedade capitalista, marcada pela divisão e luta de classe contra classe, haja vista os interesses antagônicos e as disputas que se travam em todas as esferas, principalmente no campo político, social e econômico. Desse modo, a escola e as políticas educacionais – sendo expressão e materialização desses embates, não estão à margem desse contexto, mas seguem e atuam reproduzindo toda uma lógica e discurso de um sistema que, em sua trajetória histórica, reestrutura-se, visando a sua perpetuação.

Tendo em vista que os processos educativos numa sociedade de classes, visam formar e adaptar tanto o comportamento, como as aptidões dos sujeitos requeridos em cada tempo histórico, a educação, ao longo da história, segue redefinindo e conformando o seu caráter reprodutor e inovador de uma sociabilidade humana, que sejam adequados à produção e à reprodução das formas e modos particulares de organização do trabalho e da vida, o que configura a escola como um desses *loci* privilegiados, como pontua Shiroma, Moraes e Evangelista (2011).

Nesse sentido, partindo de uma perspectiva dialética, devemos levar em consideração que tanto a organização da escola, quanto as políticas educacionais que lhes dão materialidade, definem o que será ensinado, de que forma, a partir de quais meios e parâmetros de avaliação, quais sujeitos resultarão desse processo formativo, bem como as formas de gestão da força de trabalho que nela atuam, reconhecendo portanto, que tanto as políticas, quanto as atuais configurações da educação escolar pública são produzidas numa sociedade, a qual passa por

mudanças numa rapidez vertiginosa, que se dão no bojo de contínuas e profundas reconfigurações societárias, marcadas por um capitalismo em crise, processos de reestruturação produtiva e de recrudescimento da onda neoliberal.

A educação nesse contexto, passa a desempenhar um papel estratégico para formar mão de obra com as especificações requeridas pelo mercado, processos estes, garantidos e efetivados, a partir de uma série de políticas educacionais que têm interferido radicalmente nos funcionamentos escolares, nas formas de organização, de estrutura e principalmente nos sujeitos que nela atuam, tornando-se necessário, compreendermos os problemas educacionais levando sempre em consideração o contexto social, político e econômico em que estão inseridos, conforme já evidenciado por Saviani (1996) e Frigotto (2011) entre outros.

Mundialização do capital, reestruturação produtiva, intensas reconfigurações no papel do Estado, ascensão e recrudescimento do neoliberalismo como respostas à crise estrutural inerente ao próprio modo e modelos de produção vigentes, na atual fase de desenvolvimento das forças produtivas são a expressão do tempo histórico que hoje vivenciamos.

Os anos que se sucederam a partir da década de 70, constituíram-se como um marco de reverberação destes processos por todo o globo, sendo intensificados a partir da década de 90 do século XX, onde expõe sua face mais perversa e destrutiva, levando diversos países a empreenderem uma série de reformas. Estas, têm se materializado com uma lógica mais destrutiva e excludente, principalmente nos países localizados na periferia do capital, notadamente os da América Latina, frente ao conjunto de determinações de ordem política, econômica e social, materializadas sob o jugo da geopolítica imperialista frente aos países subdesenvolvidos, com implicações em todas as esferas e domínios da atividade humana, notadamente no campo educacional. Questões estas, que podemos afirmar e melhor compreender a partir do conjunto de formulações teóricas que foram empreendidas por Chesnais (1996), Mészáros (2008, 2011), Frigotto (2010), Saviani (2004, 2013) Antunes (2008, 2010), Alves (2005, 2007); Suarez, (2011); Gentili, (2011); Lima, Trein e Ciavatta (2006), dentre outros.

A partir do desnudamento e compreensão de nosso objeto de estudo, superando a aparência à partir da compreensão de suas múltiplas determinações e mediações constitutivas, percebemos que na rede estadual de ensino do estado do Amazonas, o conjunto de determinações de ordem econômica, social e política, expressa-se sob a mão do Estado Educador, que em sua dimensão normativa, exacerba os processos de controle e adequação do processo educativo e dos trabalhadores em educação, representando uma maior ofensiva ou desmedida do capital (LINHART, 2007), cuja centralidade tem residido na aferição do

desempenho em testes padronizados e estabelecimento de metas de desempenho, no desenvolvimento de competências básicas requeridas pelas atuais formas de reestruturação produtiva, e no campo da gestão, novos padrões de gerenciamento, pautados na eficiência, eficácia e estímulo à competitividade. Neste processo, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), tem exercido forte influência nos rumos e definições das políticas educacionais no estado do Amazonas. Desse modo, há uma criação de novos programas e projetos, bem como ampliação e consolidação de outros já existentes que, em seu conjunto, organicamente estruturado, nomeamos de **Política de Gestão, Responsabilização e Testagem sob a lógica de mercado**.

Foi portanto, dentro desse contexto, que discutimos ao longo da tese, com base nos documentos e em permanente diálogo com a literatura, que compreendemos o delineamento dos complexos processos e a conjuntura a partir da qual tem se erigido, conforme apontamos nas bases econômico-pedagógicas e nas bases administrativo-pedagógicas, no contexto de reestruturação do capitalismo em crise, que vem se consolidando na rede estadual de ensino do estado do Amazonas, para o pretense alcance de uma “educação de qualidade” a criação e estabelecimento:

1. Do Sistema de Avaliação e Desenvolvimento da Educação do Amazonas (SADEAM), que denominamos genericamente de sistema padronizado de **testagem** em larga escala, tida como parâmetro para aferir a qualidade da educação, expressa em índices de proficiência em áreas específicas do saber, construídos sobre uma matriz curricular de referência, a qual foi estruturada para aferição de competências e habilidades básicas, nos níveis e etapas ofertados pela rede estadual de ensino;
2. De um sistema de premiação por mérito, atrelados ao desempenho nos testes, em que são previstos programas de bonificação destinados a professores, com a instituição de um 14º, 15º e 16º salários aos docentes e demais trabalhadores em educação que atuam nas escolas que alcancem as metas estabelecidas pela SEDUC; Bonificações para alunos e escolas – a exemplo do “*Prêmio Escola de Valor*” cujas metas eram sempre maiores que as impostas pelo MEC.
3. De novas formas de gestão, controle e monitoramento tanto da força de trabalho, como dos processos de ensino e aprendizagem baseados no paradigma da qualidade total, com ênfase nos produtos e não no processo, a exemplo do “*Programa ISO nas escolas*”, baseados em modelos de gestão da qualidade total e na adequação da rotina escolar ao padrão da norma ISO 9001, e estabelecimento de parcerias público privados para fins de certificação das escolas e gerenciamento da rede;

4. Do Plano de Desenvolvimento da Educação do Amazonas (PADEAM), expressão da agenda do Banco Interamericano de Desenvolvimento para a educação da rede estadual do Amazonas, constituindo-se em nosso entendimento, como um projeto “guarda-chuva” que sob a lógica de mercado e fortalecimento das parcerias público-privadas, prevê a ampliação do SADEAM, implicando no recrudescimento do controle e da lógica da auditoria, ampliando os programas já existentes de correção de fluxo e de reforço escolar em programas de “aceleração da aprendizagem”, cuja meta maior, de acordo com documentos do BID, é melhorar os índices educacionais da qualidade do ensino na rede estadual do Amazonas, elevando a níveis de países da OCDE, os quais seriam expressos a partir dos sistemas de testagens, e das novas formas de gestão e responsabilização adotados, consolidando a lógica de mercado na educação da rede estadual de nosso estado, em que a tônica é o gerenciamento, controle e maior subsunção do processo educativo aos interesses e demandas muito distantes dos anseios e necessidades da classe trabalhadora.

Uma educação sob medida, na ótica do mercado, quantificada, mensurável, gerenciada, flexível, competitiva, empreendedora de si mesma, eficaz e eficiente; é este o “espírito” das Políticas de Gestão, Responsabilização e Testagem sob a lógica de mercado, visando um padrão de qualidade da educação, adequado ao mundo do trabalho em suas atuais configurações e demandas alinhadas ao processo de reprodução ampliada do capital.

Desse modo comprovamos nossa tese, ao evidenciar as apropriações neoliberais no campo educacional e o agenciamento do BID na rede estadual de ensino do Amazonas, que se materializa na atualidade, como um processo de recrudescimento da ofensiva do capital contra a educação escolar pública e contra os trabalhadores que nela atuam, caracterizando-se num movimento de disputa pela hegemonia da escola pública, buscando uma qualidade nos moldes do mercado a partir de mecanismos de controle, auditoria, responsabilização, mecanismos de bonificação e do estímulo à competição como indutora da melhoria da “qualidade da educação”, ou seja, **é a imposição e materialização da lógica de mercado no ambiente escolar.**

A partir de parcerias público-privadas e da introdução de práticas e processos calcados na lógica privatista, no ideário burguês da meritocracia e de desqualificação da escola pública, e na indução e articulação de programas voltados a “gestão da qualidade”, constitui-se, a partir de um consentimento ativo do Estado, num processo de ocultamento das reais causas da eventual má qualidade da educação no Amazonas e de uma maior subsunção e conformação do processo educativo à reprodução ampliada do Capital

Concluímos que a política em questão escamoteia as desigualdades historicamente construídas dentro e fora do ambiente escolar e que, sob a agenda do BID, tem se constituído num recrudescimento da atuação da lógica do privado no público, redirecionando todo trabalho pedagógico e processo educativo à reprodução ampliada do capital, pavimentando o caminho para privatização e instauração da lógica de mercado na educação, a partir das novas formas de gerenciamento do trabalho e do processo educativo, processos estes que caminham para a privatização da escola pública, como já afirmamos anteriormente.

Neste movimento de problematizar para assim compreender a realidade como totalidade, considerando a intersecção entre Estado Educador, no contexto de uma sociedade de classes, que na consecução da manutenção da hegemonia, assume perante a Educação, um caráter Avaliador e Regulador, que, sob a materialidade da **Política de Gestão, Responsabilização e Testagem**, reforça os mecanismos de disputa e luta hegemônica pelo controle das formas, conteúdos, meios e fins da educação escolar pública, esta, convivendo em precárias condições de funcionamento e de formação dos trabalhadores que nela atuam.

As discussões e análises empreendidas nos levam a compreender que os projetos em disputa em nossa sociedade são irreconciliáveis, e a forte investida neoliberal nas últimas décadas, em que o Estado tem se configurado como um guardião fiel dos interesses da burguesia, e no campo educacional, têm pavimentado o caminho para a materialização de políticas educacionais, cada vez mais alinhadas aos interesses do capital, configurando a escola como um grande mercado a ser explorado por instituições privadas ou até mesmo públicas, revestidas de um caráter mercantil. O campo educacional, dada a fragmentação dos movimentos da classe trabalhadora e à natureza contraditória que se encontra inserida numa sociedade de classes, trava uma luta que não se dá em condições de igualdade, principalmente pelo fato de que “as ideias da classe dominantes, são ideias dominantes em cada época” como bem apontou Marx (2007, p. 71).

Podemos perceber, numa perspectiva de crítica ao instituído, a intervinculação e interdependência nas relações entre Estado, Sociedade e Educação, pois é próprio da natureza do Estado, do sistema escolar e dos sindicatos, moverem-se dentro da legalidade capitalista, tendendo a reproduzir suas relações sociais (FRIGOTTO; MOLINA 2010; SAVIANI, 2013).

Portanto, na perspectiva dialética que adotamos, entendemos que a união, organização e mobilização da classe trabalhadora, são condições necessárias ao enfrentamento não somente da política que ora nos debruçamos, mas também dos mecanismos de dominação e exploração decorrentes do modo de produção capitalista, visando sua superação e a construção de uma outra sociedade.

Essas questões nos remetem a Tragtemberg (2004), que questiona, quem educa o educador? Desse modo, reconhecendo as limitações do sindicalismo dentro da estrutura do capital, este ao somar-se a outros movimentos sociais, aos partidos, entre outros, fortalecem a luta da classe trabalhadora no movimento de contraposição ao capital em sua ofensiva à classe que vive do trabalho.

Assim, ressaltamos que quanto menos os sujeitos que vivenciarão essa política educacional participarem de sua definição, sua abrangência e principalmente **seus rumos**, mais se contribuirá para o processo de desmonte e esfacelamento da escola pública. Nesse escopo é que destacamos a necessidade de um sindicalismo docente, que atue fortemente nos rumos das políticas educacionais, mas principalmente que exerça seu papel de oposição ao capital, reconhecendo seu papel educador e emancipatório que possa “empreender ativamente o trabalho de educação política da classe operária, de desenvolvimento da sua consciência política” (LÊNIN, 1988: 69), que vise proporcionar uma luta não apenas por melhores salários, carreiras e condições de trabalho, mas, sobretudo, que interfiram radicalmente na formulação das políticas educacionais em vigor, numa perspectiva contra-hegemônica e, utilizando as palavras de Mészáros (2005), que busque e promova junto a educadores o conhecimento e organização necessária que mobilize a classe que vive do trabalho dentro de uma agenda de luta para uma Educação contra o capital e primordialmente sua superação.

O processo de responsabilização que se expressa objetivamente a partir de mecanismos de bonificações ou sanções, tem levado os trabalhadores em educação a internalizarem que tudo irá bem na educação desde que exerçam sua função com eficácia e eficiência, onde tudo depende meramente de seu esforço pessoal, advindo das atuais formas de gestão e controle de todas as etapas do processo pedagógico.

Com base no conjunto de nossas exposições, compreendemos que o brutal processo de reestruturação produtiva e mundialização do capital, têm buscado adequar a educação aos moldes e exigências do padrão de acumulação flexível (HARVEY, 2008), transformando drasticamente as formas de gerenciamento e financiamento do sistema escolar, em que o Estado Educador, em subsunção aos interesses do capital, transformam drasticamente, as formas de gerenciamento e financiamento do sistema escolar, e exime-se da responsabilidade pela gestão e execução de certos serviços que são repassados para as escolas, porém continua a centralizar a formulação e o controle sobre os resultados (FREITAS 2012; OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005), a partir de políticas embasadas no discurso da eficiência, da mensuração, dos resultados, priorizando a questão técnica, gerencial, desprovida da questão política.

E aqui ressaltamos a importância de nosso trabalho ao desnudar que esse processo de

responsabilização direcionado aos agentes escolares, nada mais é do que a concretização de uma das formas utilizadas no processo hegemônico de manutenção do capital, do qual, entre suas estratégias, destacamos o processo de ocultação das causas da má qualidade da escola pública, isentando o Estado e responsabilizando gestores e docentes por não atingir metas e pelas más condições que hoje aflige a escola pública, processo esse que foi construído historicamente no bojo das relações capitalistas.

Por fim, no bojo das relações de dominação capitalista, das ações do Estado Educador, que ainda se constitui nas palavras de Marx como um comitê avançado da burguesia, a educação como política pública, sob a influência da lógica de mercado proposta pelo BID no Amazonas, a ideia de êxito, não somente escolar, mas em todas as esferas da vida humana, se dará não a partir da cooperação ou mecanismos de solidariedade, mas tão somente, na competição de uns contra os outros. E nesse contexto, uma educação voltada aos interesses reais da classe trabalhadora, requer a superação do atual modo de produção da vida e da existência, o que requer a união de todos os trabalhadores, na luta por outra sociedade.

Dados os limites, objetivos e contornos desta pesquisa, põe-se como desafio, compreender como os trabalhadores em educação com ênfase nos docentes e na gestão, são interpelados por essa política e, assim quais sentidos atribuem, que nos permitam compreender como são afetados no campo da subjetividade, o que requer a continuidade e aprofundamento de pesquisas posteriores.

Deste modo, esperamos que este estudo contribua com o atual estado do conhecimento acerca dos estudos e pesquisas voltados à compreensão das políticas educacionais em curso, no Brasil, que sob a lógica de mercado, impõem novos padrões de gestão, de mecanismos de responsabilização docente e de desresponsabilização do Estado, e que reduzem o conceito de formação e de qualidade a indicadores de desempenho e metas quantificáveis e a padrões de gerenciamento condizentes com os ideais e lógica intrínseca do capital a partir do estímulo de parcerias público privadas na educação escolar às custas do endividamento do estado do Amazonas.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T. A privatização da educação básica no Brasil: considerações sobre a incidência de corporações na gestão da educação pública. In: Araújo, L e Pinto, J. M. R (orgs). **Público X privado em tempos e crise**. São Paulo: Fundação Lauro campos e Fineduca. 2017. p.16-37. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/319376858_A_privatizacao_da_educacao_basica_no_Brasil_consideracoes_sobre_a_incidencia_de_corporacoes_na_gestao_da_educacao_publica Acesso em: 29.08.2021
- ADRIÃO, T. Dimensões e formas de 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: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/adriao.pdf> Acesso em: 03.06.2020.
- ADRIÃO, T.; PERONI, V. A educação pública e sua relação com o setor privado: Implicações para a democracia educacional. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 107-116, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/105> Acesso em: 10.05.2020.
- ADRIÃO, T. *et al.* As parcerias entre prefeituras paulistas e o setor privado na política educacional: expressão de simbiose?. **Educação & Sociedade [online]**. São Paulo, v. 33, n. 119, pp. 533-549. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200011> Acesso em: 18.06.2021.
- AFONSO, A. J. Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa. **Contrapontos**, Itajaí, v. 7, n. 1, p. 11-22, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/888/741> Acesso em: 07/01/19.
- AFONSO, A. J. Estado, mercado, comunidades e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica. **Educação e Sociedade**, v. XX, n. 69, p. 139-164, dez. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v20n69/a07v2069.pdf> Acesso em: 10.02.2021.
- AFONSO, A. J. Reforma do Estado e Políticas Educacionais: Entre a Crise do Estado Nação e a Emergência da Regulação Supranacional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. XXII, n. 75, p. 15-32, Ago. 2001. Disponível em: Acesso em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a03.pdf> Acesso em: 10.02.2021.
- AGUIAR, W. M. J. A pesquisa em psicologia sócio-histórica: contribuições para o debate metodológico. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Orgs.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001.
- AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A. M. B. **A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2016.
- ALMEIDA, J. S. Mulheres na Educação: missão, vocação e destino? A feminilização do Magistério ao longo do século XX. In: SAVIANI, D. *et al.* (orgs). **O Legado Educacional do século XX no Brasil**. E-book. Campinas, SP: Autores Associados, 2017, p. 71-116.
- ALVES, G. **O Novo (E Precário) Mundo Do Trabalho**: t. 1ª reimpressão. São Paulo: Boitempo, 2005.
- ALVES, G. **Dimensões da Reestruturação Produtiva**: ensaios de sociologia do trabalho. 2ª edição, Editora Práxis, 2007.

ALVES, A. R. C. **O conceito de hegemonia:** de Gramsci a Laclau e Mouffe. Lua Nova, São Paulo, 80: 71-96, 2010.

AMAZONAS. **Decreto nº 27.040**, de 5 de outubro de 2007. Dispõe sobre a instituição da premiação Escola de Valor com as finalidades que especifica e dá outras providências. In: Diário Oficial do Estado do Amazonas, Manaus, Número 31.199, Ano CXIII, 5 out., 2007.

AMAZONAS. **Decreto nº 28.164**, de 17 de dezembro de 2008. Regulamenta o Prêmio de Incentivo ao Cumprimento de Metas da Educação Básica e o Prêmio Escola de Valor. In: Diário Oficial do Estado do Amazonas, Manaus, Número 31.491, Ano CXIV, 17 dez., 2008.

AMAZONAS. **Decreto nº 31.488**, de 02 de agosto de 2011. Altera e Modifica a legislação correspondente e dá outras providências. Do Prêmio de Incentivo ao Cumprimento de Metas para os Profissionais da Educação. In: Diário Oficial do Estado do Amazonas, Manaus, Número 32.127, Ano CXVII, 02 agos., 2011.

AMAZONAS. **Edital de abertura de seleção das escolas do Estado do Amazonas para implantação e certificação do Sistema de Gestão da Qualidade ISO 9001: 2008**, de 27 de fevereiro de 2012. Manaus, AM, 2012. Disponível em: <http://www.educacao.am.gov.br/programas-e-projetos/certificacao-iso-das-escolas/> . Acesso em: 01.06.2020.

AMAZONAS, ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO AMAZONAS. **Lei nº 3941 de 09 de outubro de 2013**. Institui a unidade de gerenciamento do programa de aceleração do desenvolvimento da educação do Amazonas - UG-PADEAM na estrutura organizacional da secretaria de estado de educação e qualidade do ensino. Manaus, 2013. Disponível em: https://sapl.al.am.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2013/8396/8396_texto_integral.pdf Acesso em: 02.04.2020

AMAZONAS, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO AMAZONAS. **Portaria GS nº 625 de 24 de Julho de 2014**. Constitui o Grupo de Trabalho do Programa de Aceleração do Desenvolvimento da Educação do Amazonas. Diário Oficial, Manaus, 2014. Disponível em: <https://doe.imprensaoficial.am.gov.br/ver-flip/14745/#/p:8/e:14745> Acesso em: 02.04.2020

AMAZONAS. **Decreto nº 35.983** de 26 de junho 2015. Altera e Modifica a legislação correspondente e dá outras providências. Do Prêmio de Incentivo ao Cumprimento de Metas para os Profissionais da Educação. In: Diário Oficial do Estado do Amazonas, Manaus, Número 38.127, Ano CXVII, 26 jun. 2015.

AMAZONAS, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO AMAZONAS. **Convite à Apresentação de Manifestação de Interesse – Consultoria para Desenho de Sistema de Coaching para Docentes e Gestores**. Amazonas, 2015a. Disponível em: http://www.educacao.am.gov.br/wp-content/uploads/2014/02/1_Coaching-para-Docentes-e-Gestores.pdf Acesso em: 10.05.2020.

AMAZONAS, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO AMAZONAS. **Convite à Apresentação de Manifestação de Interesse – Consultoria para Desenho Assessoria Pedagógica e Administrativa Contínua para escolas com baixo desempenho**. Amazonas, 2015b. Disponível em: <http://www.educacao.am.gov.br/wp-content/uploads/2014/02/FINAL-Manifestacao-de-Interesse--Escolas-Baixo-Desempenho- 2 1 .pdf> Acesso em 10.05.2020.

AMAZONAS, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO AMAZONAS. **Despacho de homologação: Projeto de Expansão e Aperfeiçoamento do Sistema de Avaliação de Desempenho Educacional**. SEDUC - Amazonas, 2015c. Disponível em: <http://www.educacao.am.gov.br/wp-content/uploads/2014/02/Despacho-de-Homolocao-Projeto-de-Expansao-e-Aperfeicoamento-do-Sadeam.pdf> 10.05.2020.

AMAZONAS, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO AMAZONAS. **Convite à Apresentação de Manifestação de Interesse - Contratação de Consultoria para Avaliação e Desenho de Proposta Pedagógica e Operativa de Educação Integral no Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino do Amazonas.** Amazonas, 2016a. Disponível em: <http://www.educacao.am.gov.br/wp-content/uploads/2014/02/M.I-Tempo-Integral-REPUBLICAcao.pdf> Acesso em: 08.05.2020.

AMAZONAS, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO AMAZONAS. **Convite à apresentação de manifestação de interesse serviços de consultoria – SADEAM: edições 2016, 2017, 2018.** SEDUC - Amazonas, 2016b. Disponível em: <http://www.educacao.am.gov.br/wp-content/uploads/2014/02/Manifestacao-de-Interesse-Aplicacao-Provas-do-SADEAM.pdf>

AMAZONAS, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO AMAZONAS. **Consultoria Educacional para implantação do Sistema de Coaching para Gestão das Escolas.** Diário oficial do Amazonas, 2018a. Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/diarios/211928123/doeam-03-10-2018-pg-10?ref=next_button Acesso em: 05.07.2020.

AMAZONAS, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO AMAZONAS. **Consultoria para Implantação dos Projetos de Correção de Fluxo – Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais e Reforço Escolar Ensino Fundamental e Médio.** Diário Oficial do Amazonas, 2018b. Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/diarios/211928124/doeam-03-10-2018-pg-11?ref=next_button Acesso em 05.07.2020.

AMAZONAS, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO AMAZONAS – CENTRO DE MÍDIAS. **Oficina Coaching: Integração, liderança, motivação, avaliação e feedback.** Amazonas, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TnfJa1lg9go> Acesso em: 06.06.2020.

AMAZONAS. Considerando a **Lei nº 3.279** de 22 de julho de 2008. Premiação aos servidores relacionados ao Prêmio de Incentivo ao Cumprimento de Metas para os Profissionais da Educação. In: Diário Oficial do Estado do Amazonas, Manaus, Número 31.488, Ano CXIV, 12 dez. 2008.

AMAZONAS. **Regimento Geral das Escolas Estaduais do Amazonas.** Manaus, 2014. Disponível em: <https://docplayer.com.br/11127480-Educacao-legislacao-e-normas.html> Acesso em: 15.03.2021.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino. **Processo Seletivo Simplificado interno/2021 SEDUC – Capital e interior - CETAM.** Manaus, 2021. Disponível em: <https://www.concursoscopec.com.br/arquivo/abrir.html?cod=468&c=processo-seletivo-simplificado-interno-2021-para-assessor-de-gestao-educacional-seduc-am> Acesso em: 15.03.2021.

ANPED. **Carta aberta à comunidade acadêmica e aos representantes de secretarias e órgão do ministério da educação sobre avaliação em larga escala de habilidades não cognitivas de crianças e jovens.** 2014. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/resources/carta_aberta_avaliac_a_o_habilidades_na_o_cognitivas.pdf Acesso em: 20.06.2020.

ANDERSON, P. **Brasil à parte: 1964-2019.** São Paulo: Boitempo, 2020.

ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (orgs.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.

ANDERSON, P. **Possibilidades e limites do sindicato**. Revista Oitenta: L&PM, v.3, p. 41 – 57, 1980.

ANTUNES, R.; ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21460.pdf> . Acesso em: 03/01/19.

ANTUNES, R. Trabalho, reestruturação produtiva e algumas repercussões no sindicalismo brasileiro. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **Neoliberalismo, trabalho e sindicatos**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 1998.

ANTUNES, R. **Os Sentidos do Trabalho, ensaios sobre a afirmação e negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2009.

ARRAIS NETO, Eneas; CRUZ, Keyla de Sousa Lima. As interfaces da qualificação do trabalhador brasileiro no contexto da mundialização do capital. **Revista Labor**. N. 06 Vol. 01 2011. Disponível em: <http://www.revistalabor.ufc.br/artigos3.php> Acesso em 10.07.2021.

ARANHA, R. S. L.; OLIVEIRA, S. S. B. Parceiros privados na educação pública municipal de Manaus. **Revista Educação Online**, Rio de Janeiro, n. 28, mai-ago. 2018. p. 20-38. Disponível em: <http://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/422/204> Acesso em: 01.07.2020.

ARANHA, R. S. L.; OLIVEIRA, S. S. B. Agenda do Banco Interamericano de Desenvolvimento para a rede municipal de ensino de Manaus. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, 2019. p. 1-16. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v45/1517-9702-ep-45-e195438.pdf> Acesso em 01.07.2020.

ARAÚJO, D. S.; I, BREZEZINSKI; SÁ, H. G. M. de. Políticas públicas para formação de professores: entre conquistas, retrocessos e resistências. **Revista de Educação Pública**, v. 29, p. 1-26, jan./dez. 2020.

ARELARO, L. R. G.; JACOMI, M. A.; CARNEIRO, S. R. G. Limitações da participação e gestão democrática a rede estadual paulista. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 137, out.-dez. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/es0101-73302016167343> Acesso em: 15.03.2021

ARROYO, M. G. Políticas Educacionais e Desigualdades: A procura de novos significados. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/17> . Acesso em: 08/01/19.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. ABNT NBR ISO 9001:2008: Sistemas de gestão da qualidade - requisitos. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <http://www.abnt.org.br/> Acesso em: 20.06.2020.

ASSUNÇÃO, M. F. **O mito da virtuosidade da Avaliação: Trabalho Docente e avaliações externas na educação básica**. 2013. 192f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Pará. Disponível em: http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/3594/1/Tese_MitoVirtuosidadeAvaliacao.pdf Acesso em: 06.05.2020.

AZEVEDO, J. M. L de. Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 23, n. 80, p. 49-71, Set, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12923.pdf> Acesso em: 15.03.2021.

AZEVEDO, J. M. **Educação Como Política Pública**. Autores Associados, 3ª Ed. 2004.

APPLE, M. W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médica, 1995.

APPLE, M. W.; TEITELBAUN, K. Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo? **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 62-73, 1991.

ARAÚJO, A. B. **Avaliação e controle do trabalho educativo: contradições entre meios e fins do monitoramento da qualidade da educação**. 2016. 248f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação da Universidade de São Paulo – USP. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-15022017-150649/pt-br.php> Acesso em 12.03.2020.

BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO. Hacia la expansión del capital del conocimiento de América Latina y el Caribe : una estrategia del BID para la educación y la capacitación. Borrador, 2005. Disponível em: <http://www.iadb.org/sds/doc/edu-strategy-frameworks.pdf> . Acesso em: 15.03.2021.

BANCO MUNDIAL, **Aprendizagem para todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento**. Resumo Executivo: The World Bank Group, 2011. Disponível em: <http://documents1.worldbank.org/curated/pt/461751468336853263/pdf/644870WP00PORTO0Box0361538B0PUBLIC0.pdf> Acesso em: 08.03.2021.

BARBOSA, L. **Igualdade e Meritocracia: A ética do desempenho nas sociedades modernas**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

BARBOSA, M. C. S. e MOLL, J. Escola de Qualidade Total: a consolidação do projeto neoliberal em educação. **Educação & Realidade** no 1. Porto Alegre, vol. 20, jan./jun. 1995, pp. 239-248. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71757> Acesso em: 20.05.2020.

BARRETO, E. S. S. Políticas de Currículo e avaliação e políticas docentes. IN: BAUER, A., GATTI, B. A (org). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores**. Volume 2. Florianópolis: Insular, 2013.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educassem**. Washington: Word Bank, 1995.

BAUER, A. Avaliação de Redes de Ensino e Gestão Educacional: aportes teóricos. **Educ. Real**. Porto Alegre, v. 44, n. 1, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623677006> Acesso em: 06.02.2020.

BAUER, A. *et al*. Iniciativas de avaliação do ensino fundamental em municípios brasileiros: mapeamento e tendências. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782017227153> Acesso em 06.02.2020.

BEAUD, Michel. **História do capitalismo – de 1500 aos nossos dias**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BID, Banco Interamericano de Desarrollo. **Perfil de Proyecto - Programa de Aceleración del Desarrollo de la Educación de Amazonas**. Washington, D.C., 2012a. Disponível em: <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=EZSHARE-1397300139-35> Acesso em 02.04.2020.

BID, Banco Interamericano de Desarrollo. **Plan de Monitoreo y Evaluación. Documento fue preparado por Mariana Alfonso (EDU/CPE) y Marcelo Pérez Alfaro (EDU/CBR).** Brasil, 2012b. Disponível em: <https://www.iadb.org/Document.cfm?id=EZSHARE-1397300139-33> Acesso em: 02.04.2020.

BID, Banco Interamericano de Desenvolvimento. **Contrato de Empréstimo No. 2992 / OC - BR.** Washington, D.C, 2014. Disponível em: <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=EZSHARE-2056220512-467> Acesso em: 02.04.2020.

BID, Banco Interamericano de Desenvolvimento. **Plano de Aquisições em curso.** Washington, D.C, 2018. Disponível em: <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=EZSHARE-856494850-38> Acesso em: 02.04.2020.

BIHR, A. **Da Grande Noite À Alternativa: o movimento operário europeu em crise.** São Paulo: Boitempo, 2009.

BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F. (Orgs). **Gestão e Políticas da Educação.** Rio de Janeiro, DP&A Editora, 2006.

BONAMINO, A. C.; SOUSA, S. M. Z. L. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa:** Revista da Faculdade de Educação da USP, São Paulo, SP, Feusp, v. 38, n. abr./ju 2012., p. 373-388, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aopep633.pdf> Acesso em: 02.02.2020.

BRASIL. **Decreto No 19.890, de 18 de abril de 1931.** Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-republicacao-141247-pe.html> Acesso em: 10.04.2020.

BRASIL. **Decreto Nº 21.241 de 4 de abril de 1932.** Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21241-4-abril-1932-503517-publicacaooriginal-81464-pe.html> Acesso em 10.04.2020.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Toda Criança Aprendendo.** Brasília, 2003. Disponível em: <http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/me001798.pdf> Acesso em 19.04.2020.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria Ministerial nº 931 de 21 de março de 2005.** Institui a ANRESC e ANEB como integrante do SAEB. Diário Oficial da União, Brasília, 2005a.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria Ministerial nº 69 de 04 de maio de 2005.** Institui a ANRESC como um dos processos de avaliação que passam a integrar o SAEB e estabelece diretrizes. Diário Oficial da União, Brasília, 2005b.

BRASIL, PRESIDENCIA DA REPÚBLICA. **Decreto 6.094, de 27 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados. Brasília, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm Acesso em: 25.06.2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Educação integral:** texto de referência para o debate nacional. Brasília: MEC/SECAD, 2009.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria 867, de 04 de julho de 2012.** Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes

gerais. Diário Oficial da União, Brasília, 2012. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2013/portaria_n867_4julho2012_provinha_brasil.pdf Acesso em: 10.05.2020.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria Ministerial nº 482 de 07 de Junho de 2013**. Institui a ANA como um dos sistemas de avaliação que compõem o SAEBANRESC como um dos processos de avaliação que passam a integrar o SAEB. Diário Oficial da União, Brasília, 2013.

BRASIL, PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 10.01.2021

BRASIL, GRUPO BANCO MUNDIAL. **Um Ajuste Justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil**. Brasília, vol. 1 – Síntese, 2017. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/country/brazil/publication/brazil-expenditure-review-report> Acesso em: 23.04.2020.

BRASIL, PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Decreto nº 9432, de 29 de junho de 2018**. Regulamenta a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica. Diário Oficial, Brasília, 2018. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2018/legislacao/decreto_n_9432_29062018_regulamenta_politica_nacional_de_avaliacao_e_exames_da_educacao_basica.pdf

BRAVERMAN, H. **Trabalho E Capital Monopolista: A degradação do trabalho no século XX**. Rio de Janeiro: Editora TLC, 2012.

CAEd/UFJF. SADEAM. **Revista do Sistema**, Juiz de Fora, v. 01, p. 01-83, jan./dez. 2011. Disponível em: http://www.sadeam.CAEdufjf.net/wp-content/uploads/2012/06/BOLETIM_SADEAM_VOL-1.pdf Acesso em: 01.07.2020.

CAEd/UFJF. **O SADEAM**. 2015. Disponível em: <http://www.sadeam.CAEdufjf.net/o-sadeam/> Acesso em: 02.12.2019.

CAMPOS, R. F. **Fazer mais com menos – gestão educacional na perspectiva da CEPAL e da UNESCO**. GT: Estado e Política Educacional / n. 05. In: 28. Reunião Anual da ANPED. Caxambu, MG, 16 a 19 de outubro de 2005. Disponível em: <https://anped.org.br/biblioteca/item/fazer-mais-com-menos-gestao-educacional-na-perspectiva-da-cepal-e-da-unesco> Acesso em: 08.03.2021.

CASSETARI, Nathália. **Principais modelos de remuneração por desempenho para professores no Brasil**. 17p. Disponível em: www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/NathaliaCassettari_res_int_GT2.pdf Acesso em: 10.01.2021.

CEPAL/UNESCO. **Financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe**. San Juan, Puerto Rico, 2004. Disponível em: <http://www.cepal.org/publicaciones/xml/7/15087/DGE-2253-SES30-15.pdf>. Acesso em: 12.02.2021.

CARNEIRO, L. V. **Política de Avaliação e Trabalho docente no ensino médio**. 2013. 258f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Pará. Disponível

em:

http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/3861/1/Tese_PoliticaAvaliacaoTrabalho.pdf
Acesso em: 06.05.2020.

CODO, W. **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999.

COGGIOLA, O. L. Angel. **As crises econômicas e a teoria Marxista**. São Paulo: Revista de Economia do Mackenzie, v. 7, n.3, 2009.

COLARES, A. História da Educação na Amazônia: questões de natureza teórico-metodológicas: críticas e proposições. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 187-202, out., 2011. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br> Acesso em: 04.04.2021.

COUTINHO, C. N. **Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político**. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

COUTINHO, C. N.. **Representacion de Intereses, Formulacion de Políticas y Hegemonía** in La Política Social Hoy. São Paulo: Cortez, 2000.

DANTAS, E. Políticas Educacionais e Gestão por Resultados: os casos do governo de Pernambuco e da Prefeitura de João Pessoa. **7º Seminário Regional de Política e Administração da Educação do Nordeste**. Recife: 2012. Disponível em: https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/numero1/1comunicacao/Eixo02_30/Eder%20Dantas_int_GT2.pdf Acesso em: 01.10.2019.

DELORS, J. (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1998.

DOBB, M. **A Evolução do Capitalismo**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educ. Soc., Campinas**, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf> Acesso em: 02.02.2020

DI STÉFANO, R. **O Líder-Coach**: Líderes criando líderes. Rio de Janeiro: Qualymarky, 2005.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios críticos dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores associados, 2008.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

DUARTE, N. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**. Set/Out/Nov/Dez nº 18, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04> Acesso em: 18.06.2020.

ENGELS, F. **Do Socialismo Utópico ao Socialismo Científico**, São Paulo: EDIPRO, 2011.

ENGELS, F. **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

ENGELS, F. **A Situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Boitempo, 2013.

ENGELS, F; MARX, K. **Sindicalismo**. São Paulo: Ed.ched,1980.

ENGELS, F; MARX, K. **A Ideologia Alemã** São Paulo: Expressão Popular, 2009.

ÉRNICA, M. BATISTA, A. U. G. A escola, a metrópole e a vizinhança miserável. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42 n. 146 p. 640-666 maio/ago. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v42n146/16.pdf> Acesso em: 10.06.2020.

EVANGELISTA, O; SHIROMA, E. O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 33, n. 3, pág. 531-541, dezembro de 2007. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a10v33n3.pdf> Acesso em: 20.02.2021.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FACCI, M. G. D., EIDT, N. M., TULESKI, S. C. Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o processo de avaliação psicoeducacional. **Psicologia**, USP, vol. 17, n. 1, 99-124, mar. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pusp/v17n1/v17n1a08.pdf> Acesso em 15.04.2020.

FERNÁNDEZ-GONZÁLEZ, N. La LOMCE: Aportaciones para el debate sobre la política educativa. **Revista Educación, Política y Sociedad**, nº 1(2), p. 4-10. 2016. Disponível em: <https://revistas.uam.es/revps/article/view/12249> Acesso em: 10.12.2019.

FERRER, G. . **Sistemas de evaluación de aprendizajes en América Latina:** balance y desafíos. Preal, 2006. Disponível em: <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/214> Acesso em: 21.04.2020.

FINI, M. I. **Escolas particulares também poderão avaliar desempenho de estudantes por meio do SAEB.** Brasília, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/31992>

FONSECA, M; FERREIRA, E. B.; SCAFF, E. A. S. Planejamento e gestão educacional no Brasil: hegemonia governamental e construção da autonomia local. **Educar em Revista**, fev., 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/69766/40374> . Acesso em: 01.04.2021

FONSECA, M.; TOSCHI, M. S.; OLIVEIRA, J. F. Educação, gestão e organização escolar: concepções e tendências atuais. In: **Escolas gerenciadas:** planos de desenvolvimento e projetos político-pedagógicos em debate. Goiânia: Ed. da UCG, 2004.

FONSECA, M. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cad. Cedes**, Campinas vol. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a02.pdf> Acesso em: 10.12.2019.

FONSECA, M.; TOSCHI, M. S.; OLIVEIRA, J. F. (Orgs.). **Escolas gerenciadas: planos de desenvolvimento e projetos político-pedagógicos em debate.** Goiânia: Editora da UCG, 2004.

FONSECA, Marília; DE OLIVEIRA, João Ferreira. A gestão escolar no contexto das recentes reformas educacionais brasileiras. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S.l.], v. 25, n. 2, abr. 2009. ISSN 2447-4193. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19493> Acesso em: 26 abr. 2021.

FREITAS, D. N. T. de. A gestão educacional na interseção das políticas federal e municipal. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo , v. 24, n. 2, p. 29-50, July 1998 . Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010225551998000200003 Acesso em: 05.02.2021.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.** Campinas: Papirus, 1995. (Coleção Magistério e Trabalho Pedagógico).

FREITAS, L. C. Os Reformadores Empresariais da educação: da desmoralização do magistério a destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf> . Acesso em: 05/06/2019.

FREITAS, L. C. Três Teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. **Cad. CEDES** vol.36 n. 99 Campinas May./Aug. 2016 Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/CC0101-32622016160502> Acesso em: 06/06/2019.

FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 965-987, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1628100.pdf> . Acesso em 01/06/2019.

FREITAS, L. C Avaliação: para além da “forma escola”. **Educação: teoria e prática**, Rio Claro, v.20, n.35, p.89-100, jul.-dez. 2010. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/4086/3294> Acesso em: 01.02.2020

FREITAS, L. C. Lei de responsabilidade educacional?. **ComCiência**, Campinas, n. 132, 2011. Disponível em: <http://comciencia.scielo.br/pdf/cci/n132/a09n132.pdf> Acesso em: 15.02.2021.

FREITAS, L. C. *et al.* **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. Petrópolis: Vozes, 2011.

FRIEDEN, J. Capitalismo global – história econômica e política do século XX. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. 8ª ed. São Paulo: cortez, 2006.

FRIGOTTO, G. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In GENTILI, P. (Org). **Pedagogia da exclusão**: Crítica ao Neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 2011. p.73-102.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf> Acesso em 10/01/2020.

FRIGOTTO, G.; MOLINA, H. Estado, educação e sindicalismo No contexto da regressão social. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 4, n. 6, p. 37-51, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/67/59> Acesso em: 05.12.2019.

GATTI, B. A. Avaliação educacional no Brasil: experiências, problemas, recomendações. **Estudos em Avaliação Educacional**. Fundação Carlos Chagas, Rio de Janeiro, n. 10, p. 67-80, 1994. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2320> Acesso em: 08.05.2020.

GATTI, B. A. Avaliação: contexto, história e perspectivas. **Olhares**, Guarulhos, v. 2, n. 1, p. 8-26, maio, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.34024/olhares.2014.v2.202> Acesso em: 17.05.2020.

GARCIA, P. S. Um estudo de caso analisando a infraestrutura das escolas de ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa; Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 23, p. 137-

159. 2014. Disponível em: <https://seer.utp.br/index.php/a/article/view/348/342> Acesso em: 10.06.2021.

GOMES, E. A. **Autonomia Docente e AVALIA-BH**: Implicações das Avaliações Externas sobre o Trabalho dos Professores. 2016. 174f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento, e Inclusão Social da Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-ACFFQP> Acesso em: 03.12.2019.

GALVÃO, A; MARCELINO, P. O sindicalismo brasileiro diante do golpe. In: Sayonara Grillo Coutinho *et al.* (Org.). **Reformas institucionais de austeridade, democracia e relações de trabalho**. São Paulo, LTr, 2018, v. 1, p. 85-96.

GAULEJAC, V. de. **Gestão como doença social** – ideologia, poder gerencialista e fragmentação social. Trad. Ivo Storniolo. Aparecida-SP: Ideias & Letras, 2007.

GEWEHR, G. G. **Avaliação da educação básica: políticas e práticas no contexto de escolas públicas municipais**. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências humanas). PUCPR, Curitiba.

GENTILI, P. **Adeus a escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias**. In GENTILI, P. (Org). **Pedagogia da exclusão**: Crítica ao Neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 215-237

GENTILI, P. **Neoliberalismo e educação: manual do usuário**. In: SILVA, T. T. da & GENTILI, P. (Orgs.). Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE, 1996, p. 9-49.

GENTILI, P. *et al.* Reforma educativa y luchas docentes na América Latina. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, pág. 1251-1274, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22620.pdf> Acesso em: 04.05.2020.

GOMES, M. A. O.; MACIEL, A. C. O Liberalismo e a Privatização da Educação: A Impossibilidade da Democracia. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.48, p. 153-167 Dez., 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640014/7574> Acesso em: 10.03.2021.

GORENDER, J. **A Escravidão Reabilitada**. São Paulo: Ática, 1990.

GONÇALVES, M. G. M. **Psicologia, Subjetividade e Políticas Públicas**. São Paulo: Cortez, 2010.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Thomson Learning, 2005.

GUISBOND, L. NEILL, M. SCHAEFFER, B. A década de progresso educativo perdida sob a NCLB: que lições tirar desse fracasso político? **Educ. e Soc.**, Campinas, v. 33, n.119, p. 353-377, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a05v33n119.pdf> Acesso em: 05.02.2021.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Vol. 5. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002a.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978a.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978b.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Vol. 1. Introdução estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, A. **Sindicatos e Conselhos (1919)**. Escritos Políticos Volume II. Lisboa: Seara Nova, 1977.

GUNTER, H.; FITZGERALD, T. New Public Management and the modernisation of education systems 1. **Journal of Educational Administration and History**, v. 45, n. 3, 2013, p. 213-219. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00220620.2013.796914> Acesso em: 12.12.2020.

HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna**. 17ª edição, São Paulo: Loyola, 2008.

HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2013.

HARVEY, D. **O enigma do capital: e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.

HORTA NETO, J. L.; JUNQUEIRA, R. D.; OLIVEIRA, A. S. Do SAEB ao SINAEB: prolongamentos críticos da avaliação da educação básica. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 96, p. 9-11, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/porta1/download/2025> Acesso em: 09.03.2020.

HOBSBAWM, E. **Os trabalhadores: estudos sobre a história do operariado**. 5ª edição, São Paulo: Paz e Terra, 2015.

HYPÓLITO, Á. M. Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão da educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 24, n. 1, p.63-78, jan./abr. 2008. <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19239/11165> Acesso em: 28/12/2019.

IAMAMOTO, M; CARVALHO, R. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica**. São Paulo: Cortez, 2014.

IANNI, O. O Cidadão do mundo. In: LOMBARDI, J. C; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs). **Capitalismo, trabalho e educação**. São Paulo: Autores Associados, 2005.

IBGE/PNAD CONTINUA. **Educação 2019**. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf Acesso em: 20.04.2021.

INEP. **SAEB 97: Primeiros Resultados**. Brasília: INEP, 1997. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/SAEB-97+primeiros+resultados/8e087eb0-2bd1-446d-98e7-3da8e92c8f39?version=1.2> Acesso em 13.05.2020.

INEP/MEC. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica** – Documento base para discussão. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. Brasília-DF, 2016. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2016/05/docpreliminarinep.pdf> Acesso em: 13.05.2020.

INEP/MEC. **Resumo Técnico do Estado do Amazonas** – Censo da Educação Básica 2019. DEED – Diretoria de Estatísticas Educacionais. Brasília-DF, 2020. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6880708 Acesso em: 25.01.2020.

IPEA. **Professores da educação básica no brasil: condições de vida, inserção no mercado de trabalho e remuneração**. Milko Matijascicl (org). IPEA, Brasília, 2017. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/porta1/images/stories/PDFs/TDs/td_2304.pdf Acesso em: 21/01/2020.

Aplicada.- Brasília : Rio de Janeiro : Ipea , 1990

KOSIK, K. **Dialética do concreto** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, A. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p. 77-95.

JUNIOR, T. F. **Rendimento educacional no Brasil**. Juiz de Fora: Olps Gráfica, 2019.

JUNIOR, D. W.; BOARINI, M. L. **Educação higienista, contenção social: a estratégia da Liga Brasileira de Hygiene Mental na criação de uma educação sob medida (1914-45)**. In: Anais da VII Jornada do HISTEDBR. Campo Grande, MS, 2007. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/GT1%20PDF/EDUCA%C7%C3O%20HIGIENISTA%20GT1.pdf.

LANDES, D. **Prometeu Desacorrentado**. 2ª edição, Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

LEHER, R. Um Novo Senhor da Educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Outubro**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 19-30, 1999. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%C7%A7%C3o-3-Artigo-03.pdf> Acesso em: 05.03.2020

LEMONS, D. C. A. O manifesto dos professores públicos primários da Corte Imperial e a emergência do associativismo docente. **Revista de Educação Pública**, v.27, n. 64, p. 203-223, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/3037/pdf> Acesso em: 01.06.2020.

LENIN, V. **O Estado e a Revolução**: o que ensina o marxismo sobre o Estado e o papel do proletariado na revolução. 2ª ed. Boitempo, 2017.

LENIN, V. **Esquerdismo doença infantil do comunismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

LENIN, V. **Sobre as greves**. In AGUENA, Paulo (Org.). O Marxismo e os Sindicatos. São Paulo: Sundermann, 2008a.

LENIN, V. **Que Fazer?** In AGUENA, Paulo (Org.). O Marxismo e os Sindicatos. São Paulo: Sundermann, 2008b.

LENIN, V. Imperialismo: fase superior do capitalismo. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, v. 4, n. 1, p. 144-224, jun. 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v4i1.9412> Acesso em: 20.12.2019.

LIBÂNEO, J. C. Concepções e Práticas de Organização e Gestão da Escola: Considerações Introdutórias para um exame crítico da discussão atual no Brasil. **Revista Española de Educación Comparada: Administración y gestión de los centros escolares**, Madrid, Espanha. v. 1, nº 13, p. 155-1914. 2007. Disponível em: <http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/home/disciplina.asp?key=5146&id=3552> Acesso em: 04/12/2019.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323> Acesso em: 29/12/2019.

LIBÂNEO, J. C. Concepciones Y Prácticas De Organización Y Gestión De La Escuela: Consideraciones Introdutorias Para Un Examencrítico De La Discusión Actual En Brasil. **Revista Española de Educación Comparada**, Madrid, Espanha, Número 13, 2007. Disponível em: <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7460/7128> Acesso em: 02.04.2021.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10ª. Ed., São Paulo: Cortez, 2012. Introdução.

LINHART, D. Modernização e precarização da vida no trabalho. In: ANTUNES, R. (Org.). **Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil III**. São Paulo: Boitempo, 2014. p. 45-54.

LIMA, I. G. de; GANDIN, L. A. **Estado, gerencialismo e políticas educacionais: construindo um referencial teórico de análise**. 34ª Reunião Anual da ANPED. Natal, 2011. Disponível em: www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/.../GT05-667%20int.pdf Acesso em: 05/04/2016.

LIMA, Kátia Regina de Souza; MARTINS, André Silva Pressupostos, Princípios E Estratégias. In: **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005

LUXEMBURGO, R. **Reforma ou Revolução** São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MALTHUS, T. M. **Ensaio sobre a população**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MANDEL, E. **O capitalismo tardio**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MACHADO, V. O.; MARSIGLIA, A. C. G. Contrarreformas Educacionais e Dualidade Estrutural: Uma Breve História da Educação Brasileira. **Revista Expedições**, Morrinhos/GO, v. 9, n. 2, jun. 2018. Disponível em: https://www.revista.ueg.br/index.php/revista_geth/article/view/7771 Acesso em: 01.06.2020.

MARTINS, L. M. A natureza histórico-social da personalidade. **Cad. CEDES** [online]. 2004, v. 24, n. 62, p. 82-99. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n62/20093.pdf> Acesso em: 09/01/2020.

MARTINS, A. S; NEVES, L. M. W. **A nova pedagogia da hegemonia e a formação/atuação de seus intelectuais orgânicos**. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). A direita para o social e esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010.

MARX, K. **O Capital: Crítica da Economia Política**. São Paulo: Nova Cultura., 1985.

MARX, K. **As lutas da classe trabalhadores no Brasil dos ‘mega-eventos’** In Observatório Social da América Latina, n. 36, p. 215-226, 2014.

MARX, K. **GRUNDRISSE**. São Paulo: Boitempo, 2016.

MARX, K. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. 2ª edição, São Paulo: Expressão popular, 2008.

MARX, K. **O Capital – Livro 1 capítulo VI** (inédito). 1ª edição. São Paulo: Editora Ciências Humanas LTDA, 1978.

MARX, K. **Cadernos de Paris e Manuscritos Econômico-filosóficos**. São Paulo: Expressão popular, 2015.

MARX, K. **Manuscritos Econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2017.

MARX, K; ENGELS, F. **Manifesto comunista**. São Paulo: Instituto José Luis e Rosa Sudermann, 2003.

MAZZEO, A, C. **Burguesia e capitalismo no Brasil**. São Paulo: Ática, 1995.

MEIRA, M. E. M. Construindo uma concepção crítica de psicologia escolar: contribuições da pedagogia histórico - crítica e da psicologia sócio-histórica. In: M. E .M, MEIRA; AMTUNES, M. A. M. (Orgs.). **Psicologia Escolar: teorias críticas** (p. 13-78). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MELO, A. A. S. Os Organismos Internacionais Na Condução De Um Novo Bloco Histórico in **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005

MELO, D. V. “Quando vai falar de IDEPE, você fala de bônus” – as influências do índice de desenvolvimento da educação de Pernambuco (IDEPE) nas escolas estaduais. 2015. 144f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/16024> Acesso em 02.03.2020.

MELO, M. P.; FALLEIROS, I. Reforma Da Aparelhagem Estatal: Novas Estratégias De Legitimação Social in **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005

MENEGÃO, R. C. S. G. **Impactos da avaliação externa no currículo escolar: percepções de professores e gestores**. 2015. 272 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/254024> Acesso em: 24.08.2019.

MÉSZÁROS, I. **Teoria da Alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2016.

MÉSZÁROS, I. **Educação para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, I. **A Atualidade Histórica da Ofensiva Socialista**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MÉSZÁROS, I. **Para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MONARCHA, C. Lourenço Filho e a organização da Psicologia aplicada à educação. Brasília, INEP-MEC, 2001. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/485828 Acesso em: 15.06.2020.

MORLEY, L.; RASSOOL, N. School effectiveness: New managerialism, quality and the Japanization of education. **Journal of Education Policy**, 15:2, 169-183, 2000. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/026809300285881> Acesso em: 23.03.2021.

NEVES, L. M. W. (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005

NEVES, L. M. W.; SANT'ANNA, R. Introdução: Gramsci, o Estado educador e a nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, L. M. W. **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

NEVES, L. M. W. A Sociedade Civil como Espaço Estratégico de Difusão da Nova Pedagogia da Hegemonia in **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

NETTO, J, P. **Crise do Capital e consequências societárias**. In: Serviço Social e Sociedade. São Paulo, n. 111, p. 413 –429, jul/set. 2012.

NETTO, J, P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011

- NETTO, J. P. Marx em Paris. In *Cadernos de Paris e Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844*. São Paulo: Expressão Popular, 2015.
- NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia Política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2006.
- NIKITIN, P. **Fundamentos de economia política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.
- NOTÁRIO, A. C. S. **Autonomia docente na rede pública paulista: política educacional e resistência sindical**. 2007. 143f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de São Paulo. Disponível em: <http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/1091> Acesso em: 13.12.2019.
- O'CONNOR, J.; LAGES, A. **O que é Coaching**. São Paulo: All Print, 2010.
- OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25 n. 89, p. 1127-1144, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614> Acesso em 10.04.2020.
- OLIVEIRA, D. A. Política Educacional e a Reestruturação do trabalho Docente: Reflexões sobre o contexto Latino-Americano. **Educ. Soc., Campinas**, v. 30, n. 108, p. 761-778, out. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a04v2899.pdf> Acesso em: 03.04.2020.
- OLIVEIRA, D. A. MELO, S. D. GOMES. Trabalho docente e manifestações sindicais: conflito e resistência. **Revista Lusófona de Educação**, 2006, v. 8, p. 117-132. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n8/n8a08.pdf> Acesso em: 28.04.2020.
- OLIVEIRA, R. P; ARAUJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, estado, n. 28 p. 5-23, 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a02n28.pdf> Acesso em: 15/01/2017.
- OLIVEIRA, J. F. *et al.* O custo aluno anual em escolas públicas de qualidade no Estado de Goiás. In: FARENZENA, N. (Org.). **Custos e condições de qualidade da educação em escolas públicas: aportes de estudos regionais**. Brasília: INEP/MEC, 2005.
- OLIVEIRA, V. M. M. **A trajetória do sistema de avaliação da educação do estado do Rio de Janeiro-SAERJ**. 2019. Dissertação (Mestrado). 217f. Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Básica da Universidade Federal de Juiz de Fora. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/10914> Acesso em: 12.04.2020
- OLIVEIRA, S. S. B. **A “periferia” do Capital na cadeia produtiva de eletroeletrônicos**. Manaus: EDUA, 2007.
- PARO, V. H. **Gestão Escolar da Escola Pública**. São Paulo: Ática, 2002.
- PARO, V. H. **Administração escolar: introdução crítica**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- PARO, V. H. **Eleição de Diretores: a escola pública experimenta a democracia**. São Paulo: xamã, 2003.
- PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- PATTO, M. H. S. O Ensino a Distância e a Falência da Educação. **Revista Educação e Pesquisa**, 2013, v. 39. n. 2, p. 303-318, 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022013000200002> Acesso em: 29/12/2019.
- PERBONI, F. **Avaliações Externas e em Larga Escala nas Redes de Educação Básica dos Estados Brasileiros**. 2016. 268f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação

da UNESP – Júlio de Mesquita Filho. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/136441/perboni_f_dr_prud.pdf?sequence=6 Acesso em: 03.05.2020.

PERBONI, F. MILITÃO, A. N. DI GIORGI, C. A. G. Manifestações do “quase-mercado” nas avaliações externas e em larga escala. **Educação (UFSM)**. Santa Maria, v. 44, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/34678> Acesso em: 02.03.2020.

PERRENOUD, P. **Construir as Competências Desde a Escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PERONI, V. M. V. Implicações da relação público-privado para a democratização da educação no Brasil. In: PERONI, V. M. V. (org) **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação**. São Leopoldo, OIKOS, 2015.

PNUD/IPEA/FJP. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD; Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA; Fundação João Pinheiro – FJP. **O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal brasileiro**. Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/arquivos/idhm-brasileiro-atlas-2013.pdf> Acesso em: 20.04.2021.

PORTELLI, H. **Gramsci e o bloco histórico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

PRADO JR., C. **História Econômica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

RAMOS, M. N. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica?: relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 93-114, Mar. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tes/v1n1/08.pdf> Acesso em: 15.01.2020.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação**. Tradução por Marcelo Duarte. Porto Alegre/RS: Sulina, 2011.

RAVITCH, D. Nota mais alta não é educação melhor. O Estado de S. Paulo. 02 de agosto de 2010. Disponível em: <https://ciencia.estadao.com.br/noticias/geral,nota-mais-alta-nao-e-educacao-melhor-imp-,589143> Acesso em: 23.06.2020.

ROBERTSON, S. L. A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n50/v17n50a03.pdf> Acesso em: 10.03.2021.

ROMERO-LEÓN, J. L. Perspectiva europea de las evaluaciones externas. El caso de España desde la LGE hasta la LOMCE. **Revista Educación, Política y Sociedad**, nº 1(2), julio-diciembre. p. 183-196. 2016. Disponível em: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/674646/REPS_2_9.pdf?sequence=1 Acesso em 10.12.2019.

SANTOS NETO, A. B. **Capital e Trabalho na Formação Econômica do Brasil**. São Paulo: Instituto Lukács, 2015.

SANTOS, M. L. S. **Políticas de avaliação educacional no estado de Pernambuco**: contra números, há argumentos! 2016. Dissertação (Mestrado). 206f. Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/18456> Acesso em: 03.04.2020.

SAVIANI, D. O legado educacional do “Longo Século XX” Brasileiro. In: SAVIANI, D. *et al.* (orgs). **O Legado Educacional do século XX no Brasil**. E-book. Campinas, SP: Autores Associados, 2017, p. 26-70.

SAVIANI, D. O vigésimo ano da LDB: as 39 leis que a modificaram. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, jul./dez. 2016. p. 379-392.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 12.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas SP: autores associados, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. **Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação**. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L. (Org.). Capitalismo, trabalho e educação. 3. ed. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2005. p. 13-24.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação** v. 15 n. 45 set./dez. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/02> Acesso em: 26.01.2020.

SLAC. Sociedade Latino-Americana de Coaching. Benefícios do Coaching para Professores. Disponível em <https://www.slacoaching.com.br/artigos-do-presidente/coaching-para-profesores>. Acesso em 08 de agosto de 2021.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 29, n. 1, 127-160, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://antigo.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/2175-795X.2011v29n1p127/19415> Acesso em: 20.03 2021.

SHIROMA, E., EVANGELISTA, O. Formação Humana ou Produção de Resultados? Trabalho Docente na Encruzilhada. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 10, n. 20, julho/dezembro de 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2730> Acesso em: 15.02.2021.

SINGER, P. **Poder, política e educação**. In: Anais da XXVII Reunião Anual da ANPED. Caxambu, outubro de 1995. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T2-1SF/Sandra/Poder,%20pol%EDtica%20e%20educa%E7%E3o.pdf> Acesso em 03.07.2020.

SODRÉ, N. W. **Evolução Social do Brasil**. Rio Grande do Sul: EDUNI, 1988.

SODRÉ, N. Werneck. **Capitalismo e Revolução burguesa no Brasil**. Rio de Janeiro: Graphia, 1997.

SOUSA, K. P. A.; NOBREGA, J. M.; FREITAS, R. M. Compreendendo o fracasso escolar como uma produção histórica e social. **Rev. NUFEN**, Belém, v. 11, n. 1, p. 246-251, abr. 2019. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rnufen/v11n1/a16.pdf> Acesso em: 20.08.2021.

- SOUSA JR, J. **A reestruturação produtiva e a crise da escola**. 2001. 227f. Tese (Doutorado). Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais.
- SISMONDI, S. **Nouveaux principes d'économie politique**. Paris: Calmann-Levy, 1971.
- SMITH, A. **A Riqueza das Nações**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.
- SOUSA, S. M. Z. L.; LOPES, V. V. **Avaliação nas políticas educacionais atuais reitera desigualdades**. *Revista ADUSP.*, São Paulo, SP, n. ja 2010, 2010.
- SOUSA, S. Z.; ARCAS, P. H. Implicações da avaliação em larga escala no currículo: revelações de escolas estaduais de São Paulo. *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, v. 20, n. 35, p. 181-199, jul./dez. 2010.
- SOUZA, S. Z. L.; OLIVEIRA, R. P. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. *Educ. Soc.* [online]. vol.24, n.84, pp.873-895, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n84/a07v2484.pdf> Acesso em: 10.02.2020
- SOUZA, M. P. R. Políticas públicas e educação: desafios, dilemas e possibilidades. In.: Viégas, L. S. e Angelucci, C. B. **Políticas Públicas em Educação: uma análise a partir da Psicologia Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- TIANA, A. Veinte años de políticas de evaluación general del sistema educativo en España. *Revista de Evaluación de Programas y Políticas Públicas*, n. 2, p. 1-21. 2014. Disponível em: <http://revistas.uned.es/index.php/REPPP/article/view/12029/11373> Acesso em: 10.12.2019.
- TONET, I. A Educação numa encruzilhada. *Revista de Estudos da Educação*, Maceió, v. 11, n. 19, 2003. Disponível em: <http://ivotonet.xp3.biz/arquivos> Acesso em: 02.07.2020.
- TONET, I. **Método científico: uma abordagem ontológica** São Paulo: Instituto Lukács, 2013.
- TONET, I. **Educação contra o capital**. São Paulo: Instituto Lukács, 2. ed. rev, 2012.
- VERGER, A.; NORMAND, R. New public management and education: theoretical and conceptual elements for the study of a global education reform model. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, n. 132, pág. 599-622, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v36n132/1678-4626-es-36-132-00599.pdf> Acesso em 25.02.2021.
- VICINO, M. B. **Programa Bonificação por Resultados: opiniões de Professores Coordenadores da rede de ensino do Estado de São Paulo**. 2013. 97 f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- VYGOTSKY, L.S **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Organizadores Michael Cole et al. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- YANOULAS, S. C. ; SOUZA, C. R. F.; ASSIS, S. G. Políticas educacionais e o estado avaliador: uma relação conflitante. *Sociedade em Debate*, Pelotas, 15(2): 55-67, jul.-dez./2009.
- WORLD BANK. **World Development Report. 2004**. Disponível em: Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/5986> Acesso em: 02.02.2020.

ANEXOS

ANEXO A

Nº 55, terça-feira, 22 de março de 2005

Diário Oficial da União - Seção 1

ISSN 1677-7042

17



	Nível Médio			105.529,00
52932.05.128.0639.2510.0001	Nacional	339000	176	105.529,00
52932.05.128.0639.2511	Ensino Profissional Médio de Nível Superior	339000	176	105.529,00
52932.05.128.0639.2511.0001	Nacional	339000	176	1.442.507,00
		339000	176	1.442.507,00
		TOTAL		3.992.064,00

Ministério da Educação

GABINETE DO MINISTRO

PORTARIA Nº 931, DE 21 DE MARÇO DE 2005

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no exercício das atribuições estabelecidas pelo Art. 87 § único, inciso II da Constituição Federal e atendendo ao disposto no artigo 9º, inciso VI da Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, resolve:

Art. 1º Instituir o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, que será composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC, cujas diretrizes básicas são estabelecidas a seguir.

§ 1º A ANEB manterá os objetivos, características e procedimentos da avaliação da educação básica efetuada até agora pelo SAEB realizado por meio de amostras da população, quais sejam:

a) a ANEB tem como objetivo principal avaliar a qualidade, equidade e a eficiência da educação brasileira;

b) caracteriza-se por ser uma avaliação por amostragem, de larga escala, externa aos sistemas de ensino público e particular, de periodicidade bianual;

c) utiliza procedimentos metodológicos formais e científicos para coletar e sistematizar dados e produzir informações sobre o desempenho dos alunos do Ensino Fundamental e Médio, assim como sobre as condições intra e extra-escolares que incidem sobre o processo de ensino e aprendizagem;

d) as informações produzidas pela ANEB fornecerão subsídios para a formulação de políticas públicas educacionais, com vistas à melhoria da qualidade da educação, e buscarão comparabilidade entre anos e entre séries escolares, permitindo, assim, a construção de séries históricas;

e) as informações produzidas pela ANEB não serão utilizadas para identificar escolas, turmas, alunos, professores e diretores;

§ 2º A Avaliação Nacional do Rendimento no Ensino Escolar - ANRESC tem os seguintes objetivos gerais:

a) avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;

b) contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educacionais, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira e adequados controles sociais de seus resultados;

c) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino, redução das desigualdades e a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional;

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

RETIFICAÇÃO

No Ato da Retoria nº 289/05, publicado no DOU de 16.03.2005, Seção 1, página 8, referente a retificação da Homologação de Concurso Público, onde se lê: DGEANNE DE CARVALHO G. ALENCAR, leia-se: DGEANNE DE CARVALHO G. ALENCAR.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

PRÓ-REITORIA DE DESENVOLVIMENTO

HUMANO E SOCIAL

DEPARTAMENTO DE DESENVOLVIMENTO DE

POTENCIALIZAÇÃO DE PESSOAS

PORTARIA Nº 165, DE 17 DE MARÇO DE 2005

A Diretora do Departamento de Desenvolvimento de Potencialização de Pessoas da Universidade Federal de Santa Catarina no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o que consta do processo nº 23080.004288/2005-67 resolve:

Homologar o resultado do Processo Seletivo Simplificado do Departamento de Ciências da Administração - CAD/CSE, instituído pelo Edital nº 009/DDPP/2005, de 10 de março de 2005.

Campo de Conhecimento: Administração de Recursos Humanos

Regime de Trabalho: 20 (vinte) horas semanais
Nº de Vagas: 01 (uma)

Classificação	Média Final
1. Aurora Regina Garcia Lopes	8,50
2. Luciana Martins Amorim	8,00
3. Eliana Pinheiro	7,75
4. Ana Cláudia Dantas Albuquerque	7,50

CARLA CRISTINA DUTRA BURIGO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

PORTARIA Nº 47.368, DE 21 DE MARÇO DE 2005

O VICE-REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, no uso de suas atribuições legais e estatutárias, e de acordo com a Delegação de Competência concedida mediante a Por-

d) oportunizar informações sistemáticas sobre as unidades escolares. Tais informações serão úteis para a escolha dos gestores da rede a qual pertencem.

Art. 2º A ANRESC irá avaliar escolas públicas do ensino básico.

Art. 3º O planejamento e a operacionalização tanto do ANEB quanto da ANRESC são de competência do INEP, por meio da Diretoria de Avaliação da Educação Básica - DAEB, que deverá:

I - definir os objetivos específicos de cada pesquisa a ser realizada, os instrumentos a serem utilizados, as séries e disciplinas, bem como as competências e habilidades a serem avaliadas;

II - definir abrangência, mecanismos e procedimentos de execução da pesquisa;

III - implementar a pesquisa em campo;

IV - definir as estratégias para disseminação dos resultados;

Parágrafo único. O planejamento de cada uma das pesquisas definirá parâmetros básicos inerentes às aplicações anuais, sendo publicados em Portaria específica do INEP.

Art. 4º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação, revogada a Portaria nº 839, de 26 de maio de 1999 e demais disposições em contrário.

TARSO GENRO

ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE RIO DO SUL

PORTARIA Nº 79, DE 16 DE MARÇO DE 2005

O Diretor-Geral da Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul SC, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o que consta no Art.80 do Decreto Lei nº 9760, resolve:

Tornar público a nova Estrutura Organizacional da Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul, de acordo com as Resoluções do Conselho Diretor no 19/2004 de 13/10/2004 e no 02/2005 de 08/03/2005 conforme segue:

Organograma Funcional da Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul		
Diretor Geral	(Cd 01)	Departamento de Desenvolvimento Educacional
Coordenador Geral	(Fg 01)	Coordenador de Relações Empresariais e Marketing
Procurador Jurídico	(Fg 05)	Coordenação Geral de Ensino
Núcleo de Projetos	(Fg 05)	Supervisão Pedagógica
		Sessão de Registros Escolares
		Sessão de Apoio Pedagógico
Departamento de Adm. e Planejamento	(Cd 01)	Coordenação Geral de Produção e Pesquisa
Sessão de Processamento de Dados	(Fg 04)	Coordenação de Produção
Coordenador Geral de Administração e Finanças	(Cd 04)	Sessão de Pesquisa e Extensão
Coordenação de Serviços de Apoio	(Fg 03)	Sessão Fazenda Nova
Sessão de Educação Desportiva e Recreação	(Fg 04)	Sessão de Manutenção
Sessão de Ofício e Manutenção	(Fg 05)	Sessão de Controle de Produção e Comercialização dos Produtos da EAFRS
Sessão de Alimentação	(Fg 05)	Coordenação Geral de Atendimento ao Estudante
Sessão de Patrimônio	(Fg 05)	Coordenação de Atendimento ao Estudante
Sessão de Campanas e Ligações	(Fg 05)	Sessão de Alimentação e Nutrição
Coordenação Geral de Recursos Humanos	(Cd 04)	Sessão de Atividades Artísticas
Sessão de Cadastros e Pagamentos	(Fg 04)	Sessão de Lazer e Recreação
		Sessão de Eventos

CLÁUDIO ADALBERTO KOLLER

SUPERINTENDÊNCIAS REGIONAIS
1º REGIÃO FISCAL
DELEGACIA DA RECEITA FEDERAL EM ANAPÓLISATOS DECLARATÓRIOS EXECUTIVOS
DE 21 DE MARÇO DE 2005

Declara cancelada, de ofício, inscrição no Cadastro de Pessoas Físicas - CPF.

A DELEGADA DA RECEITA FEDERAL EM ANAPÓLIS, Estado de Goiás, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo artigo 250 do Regimento Interno da Secretaria da Receita Federal, aprovado pela Portaria MF nº 30, de 25 de fevereiro de 2005, publicada no DOU em 4 de março de 2005, e tendo em vista o disposto no artigo 47 da Instrução Normativa SRF nº 461, de 18 de outubro de 2004, e considerando o que consta no processo administrativo nº 13116.000221/2005-45, declara:

Nº 9 - Art. 1º Cancelada, de ofício, a inscrição nº 723.081.681-53, no Cadastro de Pessoas Físicas - CPF do Ministério da Fazenda, em nome de CÉLIA DA SILVA MACEDO, por determinação judicial, conforme disposto no inciso IV do artigo 46 da Instrução Normativa SRF nº 461, de 18 de outubro de 2004.

Art. 2º Este Ato Declaratório Executivo entra em vigor na data de sua publicação.

Declara a anulação da inscrição no Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica - CNPJ.

A DELEGADA DA RECEITA FEDERAL EM ANAPÓLIS, Estado de Goiás, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo artigo 250 do Regimento Interno da Secretaria da Receita Federal, aprovado pela Portaria MF nº 30, de 25 de fevereiro de 2005, publicada no DOU em 4 de março de 2005, e com base no § 1º do artigo 26 da Instrução Normativa SRF nº 200, de 13 de setembro de 2002, e considerando o que consta no processo administrativo nº 13116.001792/2003-35, declara:

Nº 10 - Art. 1º Anulada, de ofício, a inscrição no Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica - CNPJ, nº 00.967.659/0001-11, em nome de J C NETO & FILHOS LTDA, por ter sido atribuída em duplicidade com a inscrição CNPJ nº 00.969.520/0001-07, de acordo com o inciso I do artigo 26 da IN/SRF/Nº 200/2002.

Art. 2º Este Ato Declaratório Executivo entra em vigor na data de sua publicação, com efeito retroativo a 13-11-95, data da inscrição no CNPJ.

REGINA MARIA FERNANDES BARROSO

ADRIANA HANNUM RESENDE

ANEXO B

Nº 85, quinta-feira, 5 de maio de 2005

Diário Oficial da União - Seção 1

ISSN 1677-7042

13


INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
RESOLUÇÃO Nº 1, DE 4 DE MAIO DE 2005

Dispõe sobre a composição das Comissões Multidisciplinares de Avaliação de Cursos e sua sistemática de atuação.

O Presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no uso de suas atribuições, tendo em vista a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, a Portaria Ministerial nº 3.643, de 9 de novembro de 2004 e a Portaria nº 31, de 17 de fevereiro de 2005, resolve:

Art. 1º - A sistemática de avaliação in loco dos cursos superiores fundamenta-se nos princípios, diretrizes e dimensões do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) - Lei nº 10.861/2004 -, que tem como elemento-chave a integração, a articulação e a totalidade das várias modalidades avaliativas.

Parágrafo único. Essa sistemática tem como finalidade conectar as avaliações de cursos com o contexto institucional, tendo a auto-avaliação, coordenada pela CPA, como o elemento integrador.

Art. 2º - As avaliações externas de cursos de uma mesma Instituição de Educação Superior (IES) serão feitas por uma Comissão Multidisciplinar de Avaliação de Cursos, com o objetivo de induzir uma abordagem de avaliação que privilegie a visão dos cursos como elementos constitutivos do contexto institucional que os abriga.

Parágrafo único. A Comissão Multidisciplinar será coordenada por um especialista em avaliação institucional, responsável por:

I - mediar as relações entre a Comissão Multidisciplinar e as instâncias institucionais de gestão e de avaliação;

II - promover a articulação entre a Comissão Própria de Avaliação (CPA) e o desenvolvimento do processo avaliativo;

III - validar cada relatório de avaliação do curso juntamente com o respectivo avaliador.

Art. 3º - Cabe à Comissão Multidisciplinar de Avaliação de Cursos verificar se a missão institucional se expressa nos processos acadêmicos e se a organização, a administração e a gestão da instituição asseguram meios para o pleno desenvolvimento dos seus cursos; e, ao coordenador dessa comissão, fomentar a troca contínua de informações e o debate entre os diversos avaliadores, para que haja coerência, entre os distintos relatórios e homogeneidade de análise dos aspectos institucionais comuns aos diferentes cursos.

Art. 4º - Os avaliadores devem assumir o processo de avaliação como coletivo e cooperativo, cujo propósito principal é a melhoria da qualidade dos cursos e, consequentemente, da IES.

Parágrafo único. Em consonância com o SINAES, a qualidade acadêmica não pode ser considerada de forma dissociada da responsabilidade social da educação superior, por não se tratar de um atributo abstrato mas de um juízo valorativo construído socialmente, respeitadas a identidade e a diversidade institucionais.

Art. 5º - O trabalho da Comissão Multidisciplinar de Avaliação de Cursos seguirá as seguintes etapas:

I - ETAPA: antes da visita

No dia da chegada à cidade sede da instituição, haverá uma reunião da Comissão, na qual o coordenador assumirá o seu papel de elemento articulador e facilitador do processo, assegurando a análise fundamentada no contexto institucional. O coordenador, também, orientará os avaliadores de cursos quanto às exigências da Portaria nº 156, de 14/01/2005, que define o Termo de Compromisso do Avaliador, e organizará um cronograma detalhado do trabalho a ser desenvolvido, que deverá prever:

- contato com a documentação e seleção dos professores a serem entrevistados;

- separação das pastas dos professores para serem analisadas e conferidos os documentos comprobatórios;

- horários para reuniões com professores, alunos e funcionários;

- visita às instalações;

- análise documental;

- elaboração do relatório;

- reunião final com os gestores e coordenadores dos cursos avaliados para considerações sobre os relatórios e sugestões para a IES.

II - ETAPA: durante a visita

Nesta etapa, serão realizadas reuniões, visitas, análise documental e elaboração de relatórios, como segue:

- Reunião da comissão com os gestores institucionais e com os coordenadores de cursos, na qual são feitas as apresentações dos avaliadores, bem como a agenda de trabalho proposta para o período da avaliação.

- Reunião do avaliador de curso com o respectivo coordenador do curso em avaliação para relato da trajetória do curso e do seu projeto pedagógico.

- Reunião do avaliador de curso com os docentes, discentes e funcionários técnico-administrativos, podendo contar com a participação do coordenador da comissão.

- Reunião do coordenador da comissão com a CPA sobre a proposta de auto-avaliação institucional e o envolvimento prévio desta CPA na organização do processo de avaliação dos cursos.

- Reunião da comissão de avaliação multidisciplinar para troca de informações, pontos de vistas, elementos de análise que irão nortear os juízos avaliativos que comporão os relatórios; e revisão e homologação dos relatórios.

- Reunião da comissão de avaliação multidisciplinar com os dirigentes institucionais para apresentação dos resultados da avaliação, analisando as fortalezas e pontos que requerem melhorias.

- Visita do coordenador da comissão multidisciplinar e dos avaliadores de curso às instalações gerais de uso comum dos cursos, entre outros, salas de aula, gabinetes de trabalho, biblioteca e instalações administrativas, centrais de serviços, secretaria acadêmica e setores de atendimento a docentes e discentes. As instalações específicas de cada curso deverão ser visitadas, principalmente, pelos avaliadores de curso.

- Análise documental, feita pelo coordenador da comissão, dos seguintes documentos: Projeto Pedagógico Institucional (PPI), Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), estatuto, regimento, projeto de avaliação institucional, plano de carreira e de capacitação, plano de atualização e manutenção do acervo da biblioteca e da infraestrutura física etc.

- Análise documental, feita pelos avaliadores de curso, dos seguintes documentos: Projetos Pedagógicos dos Cursos, regulamentos dos cursos, históricos escolares dos formandos, pastas dos docentes etc.

- Para cada curso avaliado, será elaborado um relatório, cabendo ao coordenador da Comissão Multidisciplinar a redação da contextualização da IES e dos aspectos que forem comuns aos cursos avaliados; e, a cada avaliador especialista, a redação dos aspectos inerentes ao seu curso específico.

III - ETAPA: encerramento da visita

Antes de encerrar a visita, o coordenador da comissão deverá validar os relatórios dos cursos, verificando se estão redigidos com clareza, se há coerência entre os conceitos atribuídos e o texto apresentado e se o resultado traduz a situação do curso.

Art. 6º - Cabe à Coordenação Geral de Avaliação Institucional e de Cursos de Graduação, da Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior (DEAES) do INEP, decidir sobre os casos omissos pertinentes à matéria.

Art. 7º - Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

ELIEZER MOREIRA PACHECO

PORTARIA Nº 69, DE 4 DE MAIO DE 2005

O PRESIDENTE DO INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP, no uso de suas atribuições estatutárias e regimentais e tendo em vista o disposto na Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005, que institui a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC como um dos processos de avaliação que passam a integrar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB, resolve:

CAPÍTULO I
DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES
Seção I
Da Introdução

Art. 1º Fica estabelecida, na forma desta Portaria, a sistemática para a realização da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC no ano de 2005.

Seção II
Dos Objetivos Específicos

Art. 2º Constituem objetivos da ANRESC 2005:

I - aplicar a avaliação nas escolas públicas, localizadas em zona urbana, que possuem pelo menos 30 alunos matriculados em cada uma das séries avaliadas;

II - a aplicação nas escolas definidas no inciso I irá ocorrer nas turmas de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental Regular de 08 anos e nas turmas de 5ª e 9ª ano em escolas que estejam organizadas no regime de 09 anos para o Ensino Fundamental;

III - serão aplicados testes de Língua Portuguesa com foco nas competências e habilidades de leitura definidas na Matriz de Especificações do Sistema de Avaliação da Educação Básica;

IV - oportunizar informações sistemáticas sobre as unidades escolares. Tais informações serão úteis para os gestores da rede a qual pertencem as escolas avaliadas.

Seção III
Das Condições para a Realização

Art. 3º A ANRESC 2005 será realizada no período de 08 a 30 de novembro de 2005, em todos os Estados e no Distrito Federal.

CAPÍTULO II
DOS RESULTADOS
Seção I
Dos Resultados por Escola

Art. 4º As escolas participantes da ANRESC / 2005 receberão os resultados sob forma de média geral da escola e sob forma de percentual de estudantes por nível da escala de proficiência e habilidades do Saeb.

CAPÍTULO III
DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 5º Eventuais dúvidas quanto à interpretação desta Portaria serão esclarecidas pela Diretoria de Avaliação da Educação Básica do INEP.

Art. 6º Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

ELIEZER MOREIRA PACHECO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PORTARIA Nº 866, DE 2 DE MAIO DE 2005

O Vice-Reitor da UFG, no exercício da Reitoria, usando das atribuições que lhe confere o art. 46 do Regimento Geral, tendo em vista a Portaria nº 450/MPOG de 06/11/2002, Decreto nº 4.175 de 27/03/2002, e o que consta no Processo nº 23070.000394/2004-18, resolve:

Prorrogar, por um ano, o prazo de validade do concurso público para Professor de 1ª e 2ª Graus, objeto do Edital nº 03, de 16/01/2004, publicado no D.O.U. de 19/01/2004, seção 3, pág. 23, homologado pelo Edital nº 21, de 05/05/2004, publicado no D.O.U. de 10/05/2004, seção 3, pág. 23.

LÁZARO EURÍPEDES XAVIER

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
PORTARIA Nº 1.125, DE 3 DE MAIO DE 2005

O Reitor da Universidade Federal do Rio de Janeiro, no uso de suas atribuições, conferidas pelo Decreto Presidencial de 24 de junho de 2003, publicado no Diário Oficial da União nº 120, de 25 de junho de 2003, resolve:

Tornar público, o nome das candidatas aprovadas em concurso público de provas e títulos e indicadas para provimento das vagas abaixo relacionadas.

Classe: Professor Assistente

NOME	CÓDIGO DA VAGA	Nº DE PROVA
ELISA LORADA TOURINHO	0207712	00424245-04

Classe: Professor Adjunto

NOME	CÓDIGO DA VAGA	Nº DE PROVA
MARCELO DORIA PASSOS	0270112	00240405-04

ALOÍSIO TEIXEIRA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
PORTARIAS DE 3 DE MAIO DE 2005

O Reitor da Universidade Federal de Viçosa, no uso de suas atribuições, conferidas pelo Decreto de 8/11/2004, publicado no Diário Oficial da União de 9/11/2004, resolve:

Nº 273 - Rescindir o contrato com a empresa DELEMAR COMERCIAL LTDA, com sede na Rua Sargento Levi Machado, 91, Bairro Santa Rosa, CEP 31255-500, Belo Horizonte, MG, inscrita sob o CNPJ nº 78.545.407/0001-91, por não ter cumprido as obrigações assumidas através do Empenho nº 900420/2003, e aplicar-lhe, ainda, as penas de multa de 10% (dez por cento) do valor do contrato e suspensão do direito de participar de licitação e contratar com a Universidade Federal de Viçosa por 24 (vinte e quatro) meses, a contar da publicação desta Portaria no Diário Oficial da União, como determina o Artigo 109 (parágrafo 1º) da Lei nº 8.666/93. (Processo 001.965/2003)

Nº 274 - Rescindir o contrato com a empresa FM & TECNOLOGIA LTDA, com sede na Rua Sargento Levi Machado, 91, Bairro Santa Rosa, CEP 31255-500, Belo Horizonte, MG, inscrita sob o CNPJ nº 02.930.607/0001-04, por não ter cumprido as obrigações assumidas através do Empenho nº 900679/2004, e aplicar-lhe, ainda, as penas de multa de 10% (dez por cento) do valor do contrato e suspensão do direito de participar de licitação e contratar com a Universidade Federal de Viçosa por 24 (vinte e quatro) meses, a contar da publicação desta Portaria no Diário Oficial da União, como determina o Artigo 109 (parágrafo 1º) da Lei nº 8.666/93. (Processo 002.462/2004)

CARLOS SIGUEYUKI SEDIYAMA

Ministério da Fazenda
PROCURADORIA-GERAL DA FAZENDA NACIONAL
PORTARIA Nº 12, DE 3 DE MAIO DE 2005

A PROCURADORA-CHEFE DA FAZENDA NACIONAL, NO ESTADO DE SÃO PAULO, no uso das atribuições que lhe confere o inciso I, letras "v" e "r" do art. 52 do Regimento Interno da Procuradoria-Geral da Fazenda Nacional, aprovado pela Portaria nº 138, de 1º de julho de 1997, do Ministro do Estado da Fazenda, e tendo em vista os arts. 11 e 12 do Decreto-Lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967, e o Decreto nº 83.937, de 6 de setembro de 1979, e considerando a revogação da medida liminar concedida no Mandado de Segurança nº 2005.61.00.004851-2, em trâmite perante a 24ª Vara Cível Federal de São Paulo/SP e determinando o seu cancelamento, resolve:

Art. 1º Revogar a Certidão Quanto à Dívida Ativa da União Positiva com Efeito de Negativa, emitida sob o código de controle nº 7158.7347.0969.M76, em favor de BANCO ABR AMRO REAL S.A, CNPJ nº 33.066.408/0001-15, datada de 07/04/2005.

Art. 2º Esta portaria entra em vigor na data de sua publicação.

ALICE VITÓRIA FAZENDEIRO DE OLIVEIRA LEITE

ANEXO C

Diário Oficial

PODER EXECUTIVO

sexta-feira, 26 de setembro de 2008 23

Resenha GSE nº 319 - 25 de setembro de 2008

PORTARIA GSE 2620/2008

REMOVER a pedido, retroagindo seus efeitos a 15 de setembro de 2008, EUBIA ANDREA RODRIGUES, matrícula(s) nº 118345-1-F, PROFESSOR Integrado pela Lei nº 2.624/2000, com lotação no(a) Escola Estadual Gilberto Mestrinho - Tefé para o(a) Escola Estadual Olavo Bilac - Manaus, nos termos do Art. 56, da Lei nº 1778, de 8 de janeiro de 1987.

PORTARIA GSE 2621/2008

PRORROGAR, retroagindo seus efeitos de 17 de setembro a 31 de dezembro de 2008, a Portaria GSE nº 874, de 04 de abril de 2008, que designou ELENICE CUNHA MARTINS SOUZA para reger uma turma de 1º ano do 1º Ciclo na Escola Estadual Senador Flávio da Costa Brito - Manaus, em substituição a Maria Erenilce de Souza Mortágua que permanece na direção de escola.

PORTARIA GSE 2622/2008

DESIGNAR retroagindo seus efeitos de 11 de setembro a 31 de dezembro de 2008, MARLAN VANDERLEI NEVES DA SILVA, matrícula(s) nº 181946-1-A, PROFESSOR C4 ED-LPI-IV, com lotação no(a) ESCOLA ESTADUAL ANTONIO BITTENCOURT, para, em substituição, a MOISES MACIEL DO NASCIMENTO, que se encontra de licença para tratamento de interesses particulares, ministrará 18 horas/aula de Matemática e Física, no turno noturno, no(a) Escola Estadual Governador Melo e Póvoas - Manaus.

PORTARIA GSE 2623/2008

DESIGNAR retroagindo seus efeitos de 01 de setembro a 31 de dezembro de 2008, JAIRDO DO ESPÍRITO SANTO FARIAS, matrícula(s) nº 160533-0-A, PROFESSOR C4 ED-LPI-IV, com lotação no(a) ESCOLA ESTADUAL PE. PEDRO GISLANDY, para, em substituição, a FRANCISCA DA SILVA FERREIRA, que se encontra de licença para tratamento de interesses particulares, ministrará 20 horas/aula de Matemática, no turno vespertino, no(a) Escola Estadual João Bosco Pantoja Evangelista - Manaus.

PORTARIA GSE 2624/2008

DESIGNAR retroagindo seus efeitos de 10 de julho a 07 de outubro de 2008, SANDRA DA PAZ QUEIROZ, matrícula(s) nº 149617-4-B, PROFESSOR C3 ED-ESP-III, com lotação no(a) ESCOLA ESTADUAL LUCINDA FELIX DE AZEVEDO, para, em substituição, a ANTONIA LUCIA FEITOSA RIBEIRO, que se encontra de licença especial, ministrará 18 horas/aula de Ciências, no turno matutino, no(a) Escola Estadual Tiradentes - Manaus.

PORTARIA GSE 2625/2008

PRORROGAR, retroagindo seus efeitos de 08 de agosto a 05 de dezembro de 2008, a Portaria GS nº 1.020, de 31 de julho de 2008, no item que designou MARIA JOSÉ FERREIRA MONTEIRO para ministrar 20 horas/aula de Ciências e Ensino Religioso na Escola Estadual São Francisco - Eirunepé, em substituição a Gizella Cavalcante da Silva que permanece de licença médica.

PORTARIA GSE 2626/2008

PRORROGAR, retroagindo seus efeitos de 24 de agosto a 20 de setembro de 2008, a Portaria GSE nº 1.998, de 13 de agosto de 2008, que designou KEITH ANNE DIAS DA SILVA para reger uma turma de 3º ano do 1º Ciclo na Escola Estadual Nossa Senhora da Divina Providência - Manaus, em substituição a Maria da Conceição Silva dos Santos que permaneceu de licença médica.

PORTARIA GSE 2627/2008

DESIGNAR retroagindo seus efeitos de 01 de setembro a 31 de dezembro de 2008, EDNA MARIA BARBOSA DOS SANTOS, matrícula(s) nº 139191-3-D, PROFESSOR C3 ED-ESP-III, com lotação no(a) Escola Estadual Prof. Adelino Tavares de Macedo - Manaus, para, em substituição, a DEBORA SIMONE MEDEIROS LUCENA RODRIGUES, que se encontra de licença para tratamento de interesses particulares, ministrará 18 horas/aula de Matemática e Física, no turno vespertino, na referida escola.

PORTARIA GSE 2628/2008

DESIGNAR retroagindo seus efeitos de 19 de agosto a 27 de setembro de 2008, AUGUSTA VIEIRA DA SILVA, matrícula(s) nº 110767-4-C, PROFESSOR C4 ED-LPI-IV, com lotação no(a) Escola Estadual Cid Cabral da Silva - Manaus, para, em substituição, a MARIA DE JESUS LUZEIRO DA ROCHA, que se encontra de licença médica, ministrará 20 horas/aula de Geografia e Religião, no turno matutino, na referida escola.

PORTARIA GSE 2629/2008

DESIGNAR retroagindo seus efeitos de 30 de abril a 29 de maio de 2008, IRLANE SILVA DE SOUZA, matrícula(s) nº 149029-0-A, PROFESSOR C3 ED-ESP-III, com lotação no(a) Escola Estadual Coronel Fliça - Careiro da Várzea, para, em substituição, a MARIA DE NAZARE DA SILVA DE SOUZA, que se encontra de licença médica, reger uma turma de 3º ano do 1º Ciclo, no turno matutino, na referida escola.

PORTARIA GSE 2630/2008

DESIGNAR retroagindo seus efeitos de 19 de maio a 02 de julho de 2008, NILZE REGO LOPES, matrícula(s) nº 149192-0-A, PROFESSOR C4 ED-LPI-IV, com lotação no(a) ESCOLA ESTADUAL EURICO GASPAR DUTRA, para, em substituição, a MARIA NILDA TRAJANO SOARES, que se encontrava de licença médica, ministrará 20 horas/aula de Língua Portuguesa e Literatura, no turno vespertino, no(a) Escola Estadual Nossa Senhora das Dores - Eirunepé.

PORTARIA GSE 2631/2008

DESIGNAR retroagindo seus efeitos de 22 de agosto a 20 de setembro de 2008, ROSILAMAR DO SOCORRO DE CARVALHO LIMA GUEDES, matrícula(s) nº 017894-2-B, PROFESSOR C6 ED-ADC-VI, com lotação no(a) ESCOLA ESTADUAL SENADOR JOAO BOSCO RAMOS DE LIMA, para, em substituição, a ILANEY LOPES DE SOUSA, que se encontrava de licença médica, reger uma turma de 4º ano - 2º Ciclo, no turno matutino, no(a) Escola Estadual Prof. Roberto dos Santos Vieira - Manaus.

PORTARIA GSE 2632/2008

I. READAPTAR, retroagindo seus efeitos de 11 de setembro de 2008 a 08 de janeiro de 2009, temporariamente, nos termos do Art. 32 e seu Parágrafo único, da Lei nº 1778/87, LUCILENE MARTINS AGUIAR, matrícula(s) nº 011663-7-E, PROFESSOR C4 ED-LPI-IV, com lotação no(a) Escola Estadual Prof. Hilda de Azevedo Tribuzzi - Manaus.

II. DETERMINAR ao Departamento de Gestão de Pessoas/Gerência de Lotação que atribua à professora as atividades, conforme estabelecido no Art. 4º e seus parágrafos, da Portaria nº 017, de 09 de janeiro de 1997.

MARLY HONDA DE SOUZA
Secretária Executiva de Educação e Qualidade do Ensino

12599

RESENHA GSE Nº 315 de 25 de setembro de 2008.

PORTARIA GSE 2636/2008

A SECRETARIA EXECUTIVA DE EDUCAÇÃO E QUALIDADE DO ENSINO, no uso das atribuições delegadas pela Portaria GS nº 672 de 11 de agosto de 2005:

CONSIDERANDO que o artigo 24, XIII, da Lei 8.666/93, de 21 de junho de 1993, proíbe a contratação de instituição brasileira incumbida regimental ou estatutariamente da pesquisa, do ensino ou do desenvolvimento institucional, ou de instituição dedicada à recuperação do preso, desde que a contratada detenha inquestionável reputação ético-profissional e não tenha fins lucrativos.

CONSIDERANDO a necessidade de execução do Projeto de Pesquisa de Avaliação de Desempenho Educacional do Estado do Amazonas - SADEAM.

CONSIDERANDO que a Fundação Universidade de Brasília é capacitada para realização do Projeto de Pesquisa.

CONSIDERANDO, que o valor a ser cobrado da Administração está compatível com os preços praticados no mercado, conforme se faz prova com o documento constantes dos autos.

CONSIDERANDO finalmente o que consta no Processo nº 21.449/08.

RESOLVE

I - DECLARAR dispensável o procedimento licitatório, nos termos do art. 24, inciso XIII, da Lei nº 8.666/93, para a contratação da Fundação Universidade de Brasília.

II - ADJUDICAR o objeto da dispensa em favor da Fundação Universidade de Brasília, pelo valor global de R\$ 1.715.463,90 (um milhão, setecentos e quinze mil, quatrocentos e sessenta e três reais e noventa centavos).

MARLY HONDA DE SOUZA
Secretária Executiva de Educação e Qualidade do Ensino

RATIFICO a decisão supra, nos termos do art. 26 da Lei nº 8.666 de 21 de junho de 1993, alterada pela Lei nº 8.883 de 08 de junho de 1994, de acordo com as disposições acima citadas.

GEDEON TIMÓTEO AMORIM
Secretário de Estado de Educação e Qualidade do Ensino

12598

ERRATA da Portaria GSE nº 2589/08, publicada no D.O. de 25/09/08, conforme abaixo:

- Onde se lê: com lotação na Escola Estadual Delsaqui Ikeda/ Matemática
- Leia-se: com lotação na Escola Estadual Delsaqui Ikeda / Manaus.

Manaus, 25 de setembro de 2008.

MARLY HONDA DE SOUZA
Secretária Executiva de Educação e Qualidade do Ensino

12600

ORGÃO: SEPROR DATA: 26/09/2008

PORTARIA Nº 222/08-GSE/SEPROR

I - CONCEDER, a liberação de adiantamento do servidor Ulisses Emílio Sá Ferreira Matrícula nº 127640 - 9D, Técnico em Agropecuária na rubrica 339030 - Material de Consumo no valor de R\$ 4.000,00.

PORTARIA Nº 223/08 - GSE/SEPROR

I - CONCEDER, a liberação de adiantamento do servidor Ulisses Emílio Sá Ferreira Matrícula nº 127640 - 9D, Técnico em Agropecuária na rubrica 339039 - Outros Serviços de Terceiros - Pessoa Jurídica no valor de R\$ 4.000,00.

II - APLICAÇÃO até o 60 (sessenta) dias.

III - PRESTAÇÃO DE CONTAS 30 (trinta) dias.

CIENTIFIQUE-SE, PUBLIQUE-SE, CUMPRA-SE.
Manaus, 25 de setembro de 2008.

Secretária Executiva Adjunta Adm. Finanças
SEPROR

12576

PORTARIA Nº 23/2008 - GSEC/SEPROR

O SECRETÁRIO DE ESTADO DA PRODUÇÃO RURAL - SEPROR, no uso das atribuições legais que lhe são conferidas pelas Leis Delegadas nº 067/2007 e nº 084/2007, e:

CONSIDERANDO a realização da XXXV EXPOAGRO entre os dias 08 e 16 de outubro de 2008;

CONSIDERANDO a necessidade de uma Comissão Executiva durante o transcorrer dos eventos acima citados;

RESOLVE:

I - CONSTITUIR a Comissão Executiva da XXXV EXPOAGRO;

II - NOMEAR os servidores João Ferdinando Barreto (SEPROR), Miguel Antônio Pacheco (SEPROR), Raimundo Valdeir Rodrigues Cavalcante (ADS), Alexandre Henrique Freitas de Araújo (CODESAV), Ivo da Rocha Calado (SEPA) e Marcan Zik Uchoa (IDAM) para, sob a presidência do primeiro, comporem o referido Grupo.

CIENTIFIQUE-SE, PUBLIQUE-SE E CUMPRA-SE.

GABINETE DO SECRETÁRIO DE ESTADO DA PRODUÇÃO RURAL - SEPROR, em Manaus (AM), 25 de setembro de 2008.

Dep. Eros Bezerra
Secretário SEPROR

12577

TORNAR SEM EFEITO a Portaria nº 198/2008, publicada no dia 20/08/2008, pg. 10 - Poder Executivo.

Manaus, 26 de setembro de 2008.

Secretária Executiva Adjunta de Adm. e Finanças
SEPROR

12635

Secretaria de Cultura

RESENHA DA PORTARIA Nº 054 DE AUTORIZAÇÃO DE DESLOCAMENTO DE SERVIDOR DA SECRETARIA DE ESTADO DE CULTURA, CONFORME DECRETO Nº 28.337, inciso II Art. 3º de 12 de dezembro de 2006.

O Secretário de Estado de Cultura, autorizou a Retificação do período e objetivo da viagem publicado no Diário Oficial do Estado do dia 29/08/2008.

Nome e Cargo: Ana Christina Estevam dos Santos matrícula nº 051183-8E, Chefe de Departamento.
Destino: Palma de Maiorca - Espanha Período: 27/09/2008 a 27/03/2009

Objetivo: Curso Mestrado em Tecnologia Educacional, oferecido pela Universidade de Illes Balears a contar de 27 de setembro de 2008, curso de grande interesse público do Estado do Amazonas, bem como para esta Secretaria, pois a servidora já desenvolve suas atividades nessa área no Centro Cultural dos Povos da Amazônia, desse modo a servidora receberá 7 diárias mensais, somando um total de 42 diárias no referido período.

Gabinete do Secretário de Estado de Cultura, Manaus 23/09/2008

ROBÉRIO DOS SANTOS PEREIRA BRAGA
Secretário de Estado de Cultura

12560

ANEXO D



GOVERNO DO ESTADO DO AMAZONAS
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E QUALIDADE DE ENSINO

EDITAL DE ABERTURA DE SELEÇÃO DAS ESCOLAS DA CAPITAL DO ESTADO DO AMAZONAS PARA IMPLANTAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DO SISTEMA DE GESTÃO DA QUALIDADE ISO 9001:2008

27 de fevereiro de 2012

O SECRETÁRIO DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E QUALIDADE DO ENSINO

R E S O L V E:

TORNAR PÚBLICA a realização de seleção de escolas da rede estadual de ensino da capital para a implantação e certificação do Sistema de Gestão da Qualidade ISO 9001:2008, mediante as condições estabelecidas neste edital.

1. INSTRUÇÕES

- 1.1. Poderão participar da seleção somente as escolas da rede de ensino da capital pertencentes à Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino – SEDUC em qualquer modalidade de ensino.
- 1.2. O processo de seleção de que trata este edital, atenderá o programa “ISO nas Escolas”, desenvolvido pela Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino – SEDUC.
- 1.3. O programa “ISO nas Escolas” corresponde à implantação e certificação de escolas no Sistema de Gestão da Qualidade ISO 9001:2008.
- 1.4. A implantação e certificação da escola no sistema de gestão da qualidade ISO 9001:2008 visa a melhoria dos serviços prestados, o aumento da produtividade e eficiência das áreas administrativas e técnicas, aproveitamento de recursos, otimização do trâmite interno, implantação de boas práticas administrativas com o intuito de manter os clientes internos e externos satisfeitos.
- 1.5. Serão selecionadas até 20 (vinte) escolas da capital para participarem do programa “ISO nas Escolas”.

2. DA INSCRIÇÃO

- 2.1. Para que sua escola participe do processo de seleção de escolas para o programa “ISO nas Escolas”, o gestor deve inscrever a escola no processo de seleção através do formulário disponibilizado no endereço eletrônico www.centrodemidias.am.gov.br/iso/ no período de 5 de março de 2012 a 9 de março de 2012.

Parágrafo Único: o formulário de inscrição a ser disponibilizado requisitará os dados constantes no Anexo I deste edital.

- 2.2. O gestor deve prover corretamente todos os dados solicitados no formulário de inscrição.



**GOVERNO DO ESTADO DO AMAZONAS
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E QUALIDADE DE ENSINO**

- 2.3. O gestor deve imprimir, datar e assinar o formulário de inscrição preenchido e encaminhar à Assessoria Estratégica alocada no Departamento de Infraestrutura da SEDUC até 13 de março de 2012.
- 2.4. O gestor deve atender a eventuais pedidos futuros de documentação da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino – SEDUC, setor de Assessoria Estratégica alocada no DEINFRA.
- 2.5. A escola candidata cujo formulário de inscrição estiver incompleto ou com erros será desclassificada.
- 2.6. O resultado das inscrições do processo seletivo será divulgado na web site da Secretaria de Educação e Qualidade de Ensino: www.seduc.am.gov.br.

3. REQUISITOS MÍNIMOS

- 3.1. A escola deve estar com a prestação de contas de recursos estaduais e federais em condição regular, atestada pelo Departamento de Gestão Escolar da Seduc.
- 3.2. A escola deve realizar suas atividades em prédio próprio da Seduc.

Parágrafo único: não serão aceitas escolas que estiverem ocupando temporariamente edifícios de outras escolas de imóveis locados.

4. CRITÉRIOS DE SELEÇÃO E CLASSIFICAÇÃO

- 4.1. O processo de seleção de que trata este edital compreende três fases, todas de caráter eliminatório e classificatório, sendo:
- 4.1.1. Primeira fase – Verificação do atendimento aos requisitos avaliados pela Norma da ISO 9001:2008, publicada pela ABNT e informados no processo de inscrição.
 - 4.1.2. Segunda fase – Visita técnica para diagnóstico e classificação das escolas aprovadas na primeira fase.
- 4.2. DA PRIMEIRA FASE
- 4.2.1. O formulário de inscrição solicita dados das seguintes áreas: Infraestrutura física; Gestão escolar; Gestão de documentação e arquivos; e Gestão estratégica.
 - 4.2.2. Na área de Infraestrutura física, será avaliado se a escola dispõe de laboratórios, refeitório, acessibilidade para deficientes físicos e biblioteca.
 - 4.2.3. Na área de Gestão de documentos e arquivos, será avaliada identificação e organização dos documentos de arquivo ativo e inativo.
 - 4.2.4. Na área de Gestão estratégica, será avaliado se a escola dispõe de política, missão, valores, objetivos e indicadores de acompanhamento de resultados.
 - 4.2.5. Na área de Gestão escolar, será avaliada a qualidade do serviço prestado pela escola e a satisfação dos clientes internos e externos.



GOVERNO DO ESTADO DO AMAZONAS
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E QUALIDADE DE ENSINO

- 4.2.6. As escolas serão classificadas de acordo com a maturidade de sua Gestão da Qualidade e o atendimento de requisitos previstos na Norma NBR ISO 9001:2008.
- 4.2.7. Serão aprovadas nesta etapa até 30 (trinta) escolas para participarem da segunda fase deste processo seletivo.
- 4.2.8. O resultado desta fase processo seletivo será divulgado na web site da Secretaria de Educação e Qualidade de Ensino: www.seduc.am.gov.br.
- 4.3. DA SEGUNDA FASE
 - 4.3.1. As escolas classificadas na fase anterior receberão uma visita técnica *in loco* da Assessoria Estratégica da SEDUC para a avaliação do atendimento aos requisitos da Norma NBR ISO 9001:2008 – Sistema de Gestão da Qualidade e confirmação dos dados preenchidos no formulário de inscrição.
 - 4.3.2. As escolas serão classificadas de acordo com a maturidade de sua Gestão da Qualidade e o atendimento de requisitos previstos na Norma NBR ISO 9001:2008.
 - 4.3.3. A verificação de informações divergentes entre o informado e o constatado caracterizará não atendimento ao correto preenchimento do formulário de inscrição, resultando em desclassificação da escola.
 - 4.3.4. Dentre os itens de atendimento mínimo aos requisitos da norma será avaliada (i) Manutenção da infraestrutura no que diz respeito a: conservação do prédio, pintura, rede elétrica, rede hidráulica, portas, janelas, grades, identificação das áreas, setores e arquivos, limpeza interna e externa; (ii) Organização da infraestrutura nos serviços fornecidos aos alunos como laboratório de informática, ciências, biblioteca, brinquedoteca, banheiros de alunos e administrativo, refeitório, cozinha, área de lazer, organização e sistemática de gestão própria do arquivo ativo e inativo.

5. DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS

- 5.1. O prazo para divulgação do resultado será até o dia 23 de março de 2012.
- 5.2. O resultado das escolas selecionadas para participar do programa “ISO nas escolas” será informado em ordem alfabética e não informará a ordem classificatória das escolas.
- 5.3. O resultado das escolas em lista de espera para participar do programa “ISO nas escolas” informará a ordem classificatória das escolas.
- 5.4. O resultado das escolas selecionadas para participar do programa “ISO nas escolas” será divulgado no site oficial da SEDUC no endereço eletrônico www.seduc.am.gov.br e no Diário Oficial do Estado. Este resultado **não** será informado pessoalmente na SEDUC, por telefone ou por e-mail.
- 5.5. Os gestores das escolas selecionadas deverão assinar até 6 de abril de 2012 o Termo de Comprometimento junto à Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino – SEDUC para que a participação de sua escola seja efetivada no programa “ISO nas escolas”.
- 5.6. Caso a escola não assine o Termo de Comprometimento ou desista da participação no programa “ISO nas escolas”, a SEDUC divulgará até 13 de abril de 2012 as escolas classificadas na lista de espera que passarão a participar do programa “ISO nas escolas”.

ANEXO E


SEFAZ
 SECRETARIA DE ESTADO DA FAZENDA DO AMAZONAS


Portal da Transparência
 COMPRAS E CONTRATOS GOVERNAMENTAIS

[HOME](#)
[Sobre a CCGOV](#)
[Desempenho](#)
[Licitações](#)
[Dispensas](#)
[Inexigibilidades](#)
[Reg. de preços](#)
[Cat. Bens/Serviços](#)
[Banco de preços](#)
[Contratos](#)
[Relatórios](#)

Contratos e Aditamentos

Ordenar UG por:
 ☒ Código
 ☐ Sigla

Unidade Gestora
 Selezione...

Nome do Contratado
 Universidade Federal de Juiz de Fora

N° do Termo
 Ano

Natureza da Contratação
 Selezione

N° Processo E-compras
 Forma de aquisição
 Selezione

Situação
 Todos

Consultar
 Limpar

PDF
 CSV
 Excel

Pesquisar

Opções	Dados	Assunto	Vigência	Qtd Aditivos	Valor Atual
	028101 - UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA - nº 192/2011	Serviços técnico-especializados para realizar Pesquisa de Sistema de Avaliação de Desempenho Educaci...	14/11/2011	0	4.473.602,94
	028101 - UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA - nº 182/2012	a contratada obriga-se a prestar à contratante os serviços técnicos especializados para realização d...	02/10/2012	1	12.706.197,33
	028101 - UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA - nº 181/2012	a CONTRATADA obriga-se a prestar à CONTRATANTE os serviços técnicos-especializados para realizar Ava...	02/10/2012	1	2.351.205,67
	028101 - UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA - nº 208/2012	Serviços técnicos especializados para realizar avaliação de desempenho educacional do amazonas - Sad...		0	8.039.642,03
	022102 - UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA - nº 9/2013	Contratação de serviços de consultoria em elaboração e execução de Planejamento Estratégico.		0	395.935,72
	028101 - UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA - nº 237/2013	Serviços técnicos especializados para realizar Pesquisa de Avaliação de Desempenho Educacional do Am...	31/10/2013	0	8.215.051,33
	028101 - UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA - nº 319/2014	Serviço técnico especializado para realizar Pesquisa de Avaliação de Desempenho Educacional do Amazo...	30/12/2014	1	9.504.716,67
	028101 - UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA - nº 1/2015	Serviços técnicos especializados para realização de Curso de Formação em Serviço nos anos de 2014, 2...	05/01/2015	3	7.623.875,65
	028101 - UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA - nº 90/2016	O objeto do Contrato é a seleção de consultoria para Aplicação das Provas do SADEAM no ano de 2015 c...	26/07/2016	3	19.341.430,78

Mostrando de 1 até 9 de 9 registros

Anterior
 1
 Próximo

ANEXO F

Manaus, segunda-feira, 12 de agosto de 2019 | Publicações Diversas | Pág. 12

Jose Maria Nogueira, Kaytiane Santarem Azevedo Drumond, Lincoln Adriano Da Costa Reis, Lusía Prado De Souza, Luiz Mauricio De Castro Souza, Marcelo Augusto Da Costa Freitas, Mario Célio Oliveira Vasconcelos, Marlene Pessoa Alves, Marryton Laborda Brandão, Marta De Almeida Gama, Noé Passos Melo, Patrícia De Oliveira Sousa Jacome, Paulo Cesar Barros, Roberto Melo Fernandes, Rômulo Silva Da Silva, Sandro Da Silva, Solange Maia De Almeida, Sonia Trindade Nunes, Vilma Freitas Da Rocha, Zenaide Lima Da Silva, II- Os exames acima mencionados serão efetivados sem ônus para este órgão; III- A presente portaria entrará em vigor a partir desta data. CERTIFIQUE, PUBLIQUE-SE E CUMPRA-SE no Diário Oficial do Estado, Manaus, 09 de Agosto de 2019.

RODRIGO DE SA BARBOSA- Diretor Presidente

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E QUALIDADE DO ENSINO – SEDUC

O SECRETÁRIO DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E QUALIDADE DO ENSINO, no uso de suas atribuições,

PORTARIA GS 706, de 07 de agosto de 2019.

CONSIDERANDO o teor do MEMO nº 489/2019-GSEAI/SEDUC,

RESOLVE:

I. DISPENSAR da função de Coordenador Regional de Educação (Simbologia FGC-4), município de Barreirinha/AM, o servidor **RUBENS DE OLIVEIRA MIRANDA**, matrícula nº 120.454-8 D/F, Professor PF20.ESP-III/Professor, a partir de 08 de agosto de 2019;

II. DESIGNAR para a função a servidora **MARIA DO SOCORRO FERREIRA ARTRICLINO NUNES**, matrícula nº 149.293-4A, Professor PF20.ESP-III, a partir de 08 de agosto de 2019.

PORTARIA GS 707, de 07 de agosto de 2019.

CONSIDERANDO o teor do MEMO nº 502/2019-GSEAI/SEDUC,

RESOLVE:

I. DISPENSAR da função de Coordenador Regional de Educação (Simbologia FGC-2), município de Barreirinha/AM, o servidor **RENILSON CEZAR MARINHO DE ANDRADE**, matrícula nº 183.019-8 A/B, Professor PF20.ESP-III, Professor PF20.LPL-IVa a partir de 09 de agosto de 2019;

II. DESIGNAR para a função o servidor **SILAS CAMARÃO BRUCE**, matrícula nº 024.687-5B, Professor PF20.ESP-III, a partir de 09 de agosto de 2019.

CIENTIFIQUE-SE, PUBLIQUE-SE E CUMPRA-SE.
Manaus, 07 de agosto de 2019.

LUIZ CASTRO ANDRADE NETO
Secretário de Estado de Educação e Qualidade do Ensino

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E QUALIDADE DO ENSINO – SEDUC

DESPACHO DE HOMOLOGAÇÃO

O SECRETÁRIO DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E QUALIDADE DO ENSINO DO AMAZONAS E A COORDENADORA EXECUTIVA DA UNIDADE DE GESTÃO DO PROGRAMA DE ACELERAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO NO AMAZONAS, no uso de suas atribuições legais e,

CONSIDERANDO o teor do Relatório Avaliação e Julgamento de Propostas para escolha de Empresa, apresentado pela Subcomissão Especial de Licitação do processo nº 01.01.040101.00000191.2019-SEDUC/UGPADEAM, datado 09.04.2019, relativo a Licitação Pública Nacional LPN 03/2019; CONSIDERANDO a inexistência de qualquer recurso pendente em relação ao referido Método de Contratação; CONSIDERANDO a CBR-1849/2019 do Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, que concede a Não Objeção à adjudicação para a Contratação da Empresa para Aplicação das Provas do SADEAM - Avaliação Transversal, Edição 2019; CONSIDERANDO a perfeita regularidade do processo, com atendimento aos princípios legais e normas procedimentais pertinentes, resultando na obtenção de proposta exequível e satisfatória ao interesse público; CONSIDERANDO que a contratação é financiada com recursos provenientes do contrato de empréstimo 2992/OC-BR, firmado entre o Banco Interamericano de Desenvolvimento-BID e o Estado do Amazonas; CONSIDERANDO, o pleno atendimento às regras de seleção do Banco Interamericano de Desenvolvimento-BID e normas procedimentais pertinentes da GN-2349-9; CONSIDERANDO a inexistência de qualquer diligência complementar sobre o referido procedimento;

RESOLVE:

I – HOMOLOGAR o processo de seleção baseada na Licitação Pública Nacional – LPN nº 03/2019, referente ao processo administrativo nº 01.01.040101.00000191.2019-SEDUC/UGPADEAM, com fulcro nas políticas do Banco Interamericano – BID, GN-2349-9, tendo respaldo legal no Artigo 42, § 5º, da Lei 8.666/93;

II – ADJUDICAR à Universidade Federal de Juiz de Fora – CNPJ nº 21.195.755/0001-69, o objeto da Licitação Pública Nacional LPN 03/2019 relativa a Aplicação das Provas do SADEAM - Avaliação Transversal, Edição 2019, no valor de R\$ 14.323.130,37 (catorze milhões, trezentos e vinte e três mil, cento e trinta reais e trinta e sete centavos); e

III – AUTORIZAR o Departamento de Planejamento e Gestão Financeira para emitir a respectiva Nota de Empenho.

PUBLIQUE-SE NO DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DO AMAZONAS, Manaus, 9 de agosto de 2019

LUIZ CASTRO ANDRADE NETO
Secretário de Estado de Educação e Qualidade do Ensino – SEDUC

JOÉSIA MOREIRA JULIANO PACHECO
Coordenadora Executiva da UG-PADEAM

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E QUALIDADE DO ENSINO – SEDUC AVISO DE LICITAÇÃO

Data: 09 de agosto de 2019

Contrato de Empréstimo Nº 2992/OC-BR

Edital Licitação Pública Nacional - LPN 04/2019 – UGPADEAM/SEDUC

1. O Estado do Amazonas celebrou contrato de empréstimo com o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, relativo ao custo do Programa de Aceleração do Desenvolvimento da Educação do Amazonas e pretende aplicar parte dos recursos desse empréstimo em pagamentos elegíveis nos termos do Contrato para contratação de empresa visando a aquisição de Equipamentos da Tecnologia e da Comunicação (computadores).

2. A Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino, doravante denominado "Contratante", solicita propostas em envelopes fechados de Concorrentes elegíveis para o fornecimento dos equipamentos referidos e descritos nas Especificações Técnicas, Seção 6 do Edital.

3. A documentação completa relativa à licitação pode ser inspecionada e adquirida na Av. Santos Dumont, 1350 – Tarumã, Manaus-AM – CEP. 69041-000, por qualquer Concorrente elegível por escrito mediante recolhimento de uma taxa não reembolsável de R\$ 50,00 (cinquenta reais), emissão pelo site: <http://www.sefaz.am.gov.br/>; tributo nº. 4441 – Serviços de venda de editais – Secretarias, por edital.

4. As propostas deverão ser entregues no(a) Av. Santos Dumont, 1350 – Tarumã, Manaus-AM – CEP. 69041-000 – Setor PADEAM até às 15:00 horas do dia 12 de setembro de 2019 acompanhadas de uma Garantia de Proposta por lote, e serão abertas imediatamente após esse horário na presença dos interessados que desejarem assistir à cerimônia de abertura.

5. Os equipamentos devem ser entregues no Estado do Amazonas, conforme descrito na Seção 6, Escopo dos Serviços e na Seção 8, Dados do Contrato.

Manaus, 09 de agosto de 2019.

Subcomissão Especial de Licitação da UG-PADEAM/SEDUC

Edson Santos Melo
Presidente da Subcomissão Especial de Licitação
D.O.E 17/12/2018

SECRETARIA DE ESTADO DE JUSTIÇA, DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA - SEJUSC

Extrato nº 017/2019-SEJUSC

Espécie: Terceiro Termo Aditivo ao Contrato de Locação nº. 030/2016 – SEJUSC Partes: ESTADO DO AMAZONAS, por intermédio da SECRETARIA DE ESTADO DE JUSTIÇA, DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA – SEJUSC, e o senhor RAIMUNDO FLORENTINO DO CARMO; Objeto: Prorrogação do prazo de vigência do Termo de Contrato de Locação nº 030/2016-SEJUSC, por mais 12 (doze) meses, a contar de 01/06/2019 a 01/06/2020; Data da Assinatura: 31/05/2019; Valor Global: R\$ 231.023,88 (duzentos e trinta e um mil, vinte e três reais e oito centavos); Dotação Orçamentária: Unidade Gestora: 21101; Programa de Trabalho: 14.422.3247.2262.0011; Fonte: 121; Natureza da Despesa: 33903615; Processo Administrativo: 0435/2019-SEJUSC; Fundamento do ato: art. 57, II da Lei nº 8.666/93. Responsável pelo Extrato: Mayana Vieira Amorim - Assessora Jurídica, Manaus, 31 de maio de 2019.

CAROLINE DA SILVA BRAZ
Secretária de Estado de Justiça, Direitos Humanos e Cidadania

Diário Oficial do Estado do Amazonas

VÁLIDO SOMENTE COM AUTENTICAÇÃO

ANEXO G

LEG/SGO/CSC/IDBDOCS#38023700

ANEXO ÚNICO

O PROJETO

Programa de Aceleração do Desenvolvimento da Educação do Amazonas - PADEAM

I. Objeto

- 1.01** O objetivo geral do Projeto é ampliar a cobertura e melhorar o desempenho escolar dos alunos da educação básica no Estado do Amazonas.

II. Descrição

- 2.01** O Projeto inclui os seguintes componentes:

Componente 1. Ampliação da cobertura da educação básica

- 2.02** O objetivo desse componente é ampliar a oferta e melhorar a infraestrutura da educação básica da rede estadual, com o financiamento, entre outras, das seguintes atividades: (i) construção e aparelhamento de aproximadamente 12 Centros de Educação de Tempo Integral (CETI) e adaptação e aparelhamento de aproximadamente 20 unidades escolares na mesma modalidade; e (ii) ampliação da cobertura do Sistema Estadual de Ensino Presencial Mediado por Tecnologia (SEEPMT) em aproximadamente 560 escolas. Tais atividades requerem, entre outras ações, a contratação de serviços de conectividade por satélite; a instalação de antenas de comunicação e kits tecnológicos; a adaptação de salas de aula; a contratação e capacitação de professores para cada escola; a melhoria e ampliação do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), que permite acesso à oferta de conteúdos educativos em formato eletrônico; a melhoria dos processos de assistência técnica às escolas; e a construção da nova sede do Centro de Mídias, dimensionada para atender à demanda educacional projetada.

Componente 2. Melhoria da progressão, conclusão e qualidade da educação básica

- 2.03** O objetivo desse componente é melhorar os índices de aproveitamento escolar, reduzir a distorção idade/série e melhorar o desempenho dos alunos do Estado do Amazonas. Para tanto, serão financiadas, entre outras, as seguintes atividades: (i) implementação de um programa de aceleração da aprendizagem e reforço escolar, com o objetivo de corrigir a distorção idade/série. Também serão beneficiados alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio, que receberão reforço em português, matemática e outras disciplinas; (ii) implementação de um sistema de “coaching”, que facilitará a inserção na docência, proporcionará formação em serviço aos novos professores e avaliará os professores durante o período probatório; e (iii) assistência a escolas com baixo desempenho, por

ANEXO G – CONTINUAÇÃO

- 2 -

meio de um sistema de acompanhamento gerencial para seus diretores, e pedagógico para seus professores.

Componente 3: Gestão, monitoramento e avaliação da rede escolar e do Projeto

- 2.04** O objetivo desse componente é fortalecer a capacidade de gestão e monitoramento da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino - SEDUC, por meio, entre outras, das seguintes atividades: (i) redesenho de processos administrativos entre a Secretaria, unidades regionais e escolas, e a implementação de novos módulos do sistema de gestão como o diário digital, o de perfil e carreira dos docentes e o de informação estratégica no nível da Secretaria e das escolas, além do fornecimento dos equipamentos necessários para seu funcionamento; (ii) extensão do Sistema de Avaliação de Desempenho Escolar do Amazonas - SADEAM a novas disciplinas, às redes municipais e à educação indígena, atendendo especificamente o retorno e uso de seus resultados no nível das redes escolares e das escolas, fortalecimento das equipes de análise e estatísticas educacionais da SEDUC; e (iii) desenho e implementação das avaliações dos processos e impactos do Projeto, além da avaliação de algumas ações da Secretaria.

2.05 Administração do Projeto

Serão financiados nesta categoria, entre outros: (i) a criação da Unidade de Gestão do Programa (UGP); (ii) a aquisição de bens para seu funcionamento e serviços de apoio à gestão; e (iii) serviços de auditoria externa.

III. Custo

- 3.01** O custo total do Projeto é de US\$ 273.006.000,00 (duzentos e setenta e três milhões e seis mil dólares), sendo US\$ 151.180.000,00 (cento e cinquenta e um milhões cento e oitenta mil dólares), equivalente a 55,4%, financiados com recursos do capital ordinário do Banco, e US\$ 121.826.000,00 (cento e vinte e um milhões oitocentos e vinte e seis mil dólares), equivalentes a 44,6%, financiados com recursos de contrapartida local, conforme detalhado abaixo:

Custo e Financiamento (em mil US\$)

Fontes					
Categorias de investimento	Descrição	BID	Local	Total	%
Componente 1.	Ampliação da cobertura da educação básica	102.790	33.970	136.760	50,1
Componente 2.	Melhoria da progressão, conclusão e qualidade da educação básica	15.990	54.940	70.930	26,0
Componente 3.	Gestão, monitoramento e avaliação da rede escolar e do Projeto	28.570	29.330	57.900	21,2
Administração do Projeto		3.830	3.586	7.416	2,7
TOTAL		151.180	121.826	273.006	100

(*) Os custos financeiros, juros e comissão de crédito serão pagos pelo Mutuário por fora do Projeto.

ANEXO G – CONTINUAÇÃO

- 3 -

IV. Execução

- 4.01** O Projeto será executado pelo Estado do Amazonas, por intermédio da SEDUC, sendo esta a interlocutora oficial do Projeto, tanto com o Banco, como com outras organizações públicas e privadas. No âmbito da Secretaria será criada uma Unidade de Gestão do Programa (UGP), que estará diretamente subordinada ao Secretário da SEDUC. A UGP será composta por um coordenador executivo, um subcoordenador setorial de finanças e aquisições e um subcoordenador de projetos pedagógicos. Estes se articularão, no âmbito das atividades do Projeto, com todos os setores da Secretaria evitando, assim, a duplicação de funções e responsabilidades.
- 4.02** A execução financeira e a administração contábil estarão sob a responsabilidade da SEDUC. Serão empregados o Sistema de Administração Financeira Integrada (AFI), operado por todas as entidades do Estado do Amazonas, e o Sistema de Gestão de Projetos (SIGPRO) adotado pela Unidade de Gestão de Projetos do Programa Social e Ambiental dos Igarapés de Manaus (PROSAMIM). O Regulamento Operacional detalhará o mecanismo de execução do Projeto e estabelecerá as funções a serem desempenhadas pelo Órgão Executor, identificando as medidas de fortalecimento institucional e a necessidade de ampliação de suas equipes para assegurar a boa execução do Projeto.

V. Manutenção

- 5.01** O propósito da manutenção é o de conservar as obras e equipamentos compreendidos no Projeto nas condições de operação em que se encontravam no momento da conclusão das obras ou aquisição dos equipamentos, dentro de um nível compatível com os serviços que devem prestar.
- 5.02** O plano anual de manutenção deverá incluir: (i) a organização responsável pela manutenção, o pessoal encarregado e o número, tipo e estado dos equipamentos destinados à manutenção; (ii) a informação relativa aos recursos que serão investidos em manutenção durante o ano corrente e o montante dos que serão incluídos no orçamento do ano seguinte; e (iii) as condições da manutenção, demonstrando que esta é adequada e suficiente.

Anexo H

8 quinta-feira, 24 de julho de 2014

PUBLICAÇÕES DIVERSAS

DIÁRIO OFICIAL

EXTRATO

ESPÉCIE: TERMO DE CONTRATO Nº 090/2014; PARTES: SECRETARIA DE ESTADO DE SAÚDE e L. S. DE SOUZA - ME, referente ao PREÇO ELETRÔNICO Nº 079/2014 - COL. OBJETO: serviços ora contratados serão executados sob o regime de empreitada por preço unitário, na forma de planos permanentes e intermitentes através dos profissionais Enfermeiros e Técnicos de Enfermagem; VIGÊNCIA: 12 (doze) meses, a contar de 14/07/2014 a 13/07/2015; VALOR TOTAL: R\$ 6.662.350,00 (seis milhões seiscentos cinquenta e dois mil trezentos e noventa reais); DOTAÇÃO ORÇAMENTÁRIA: Unidade Orçamentária: 17701 - FES; Unidade Gestora: 17101 - SUSAM; Programa de Trabalho: 10.122.3279.2250.0001; Natureza da Despesa: 339030401; Fonte: 0121; NE nº 00884 do 11/07/2014, no valor de R\$ 278.748,00 (duzentos e setenta e oito mil setecientos e quarenta e oito reais); FUNDAMENTO DO ATO: Processo Administrativo nº 23036/2013 - SUSAM.

Mauá, 23 de julho de 2014.

WILSON DUARTE ALECRIM
Secretário de Estado de Saúde

011578

EXTRATO

ESPÉCIE: TERMO DE CONTRATO Nº 001/2014; PARTES: SECRETARIA DE ESTADO DE SAÚDE e REGHE GALEIANO S. CIA. LTDA - EPP; CNPJ: 06.713.403/0001-90; MODALIDADE: Pregão Eletrônico nº 165/2013; COL. OBJETO: serviços de locação de 08 (oito) veículos, tipo SEDAN, color a partir de 1,4 (um metro e meio) de profundidade, capacidade para 05 (cinco) passageiros, com 04 (quatro) portas, freio a disco com ABS, ar-condicionado, direção hidráulica, rádio e lavagem elétrica, CD player, rádio AM/FM, air bag duplo, semi-automática, semi-carburador, com motorização total por conta da contratada, para atender às necessidades da Secretaria de Estado de Saúde; VIGÊNCIA: 12 (doze) meses, a contar de 15/07/2014 a 14/07/2015; VALOR TOTAL: R\$ R\$ 167.848,00 (cento e sessenta e sete mil e quarenta e oito reais); DOTAÇÃO ORÇAMENTÁRIA: Unidade Orçamentária: 17701 - FES; Unidade Gestora: 17101 - SUSAM; Programa de Trabalho: 10.122.3281.2021.2001; Natureza da Despesa: 33033059; Fonte: 0155; N.E. nº: 2479 do 14/07/2014, no valor de R\$ 7.503,06 (sete mil, setecentos e trinta e três reais e cinquenta e cinco centavos); FUNDAMENTO DO ATO: Processo Administrativo nº 14998/2014 - SUSAM.

Mauá, 22 de julho de 2014.

WILSON DUARTE ALECRIM
Secretário de Estado de Saúde

011579

SECRETARIA DE ESTADO DE SAÚDE - SUSAM

RESOLUÇÃO Nº 116/2014-SEUSAM

Resolução de autorização da Secretaria Executiva Adjunta de que trata a Art. 4º do Decreto Nº 25.327, de 12 de dezembro de 2006.

A SECRETARIA EXECUTIVA ADJUNTA autoriza a(s) deslocamento(s) a(s) interessado(s) abaixo:

ITENS 01 A 05 Destinos e Períodos: Mauá / Palmas / Manaus de 03/08 a 04/09/2014.

ITENS 01 A 05 Objetivo: Participar do Curso de Formação para Multiplicadores em Vigilância em Saúde do Trabalhador.

01. Nome e Cargo: CLAUDIA TORRES DE LIMA ROSAS - Assistente Social

Nº do Processo: 17101.031743/2014-68 - SUSAM

02. Nome e Cargo: SILVIO ORLON DE CASTRO CHAVES - Médico Veterinário / Colaborador

Nº do Processo: 17101.032798/2014-81 - SUSAM

03. Nome e Cargo: ALVINO AUGUSTO OLIVEIRA SOARES - Engenheiro Sanitário / Colaborador

Nº do Processo: 17101.022203/2014-91 - SUSAM

04. Nome e Cargo: EVANGELINE MARIA CARDOSO - Cirurgiã Dentista

Nº do Processo: 17101.021709/2014-22 - SUSAM

05. Nome e Cargo: SOCORRO DE FATIMA DE MORAES DA SILVA - Assistente Social

Nº do Processo: 17101.031743/2014-68 - SUSAM

06. Nome e Cargo: ANTONIO AUGUSTO DE CASTRO ALBUQUERQUE - Técnico de Nível Superior

Nº do Processo: 17101.021709/2014-88 - SUSAM

Destinos e Períodos: Mauá / Palmas / Manaus de 03/08 a 04/09/2014

07. Nome e Cargo: LAURA JANE BRASS DA SILVA - Médica

Nº do Processo: 17101.022895/2014-70 - SUSAM

Destinos e Períodos: Mauá / Brasília / Manaus de 05/08 a 07/08/2014

Objetivo: Participar do Encontro Internacional das Ações Estratégicas do Programa de Estratégia de Trabalho Infantil.

08. Nome e Cargo: ANTONIO AUGUSTO DE CASTRO ALBUQUERQUE - Técnico de Nível Superior
Nº do Processo: 17101.022333/2014-11 - SUSAM
Destinos e Períodos: Mauá / Brasília / Manaus de 01/08 a 04/09/2014
Objetivo: Participar do 1º Seminário Nacional de Vigilância em Saúde do Populoso Exposto a Agrotóxicos.
GABINETE DA SECRETARIA EXECUTIVA ADJUNTA, em Manaus, 22 de julho de 2014.

GELANE EVANGELISTA DE OLIVEIRA,
Secretaria Executiva Adjunta do Fundo Estadual de Saúde - FES

011580

Origem: SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E QUALIDADE DO ENSINO

RESOLUÇÃO Nº 202 de 17 de julho de 2014.
PORTARIA GSE nº 028/2014

O SECRETÁRIO DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E QUALIDADE DO ENSINO, no exercício de suas funções,
CONSIDERANDO a Lei nº 2.941 de 09 de outubro de 2013, que institui a Unidade de Gerenciamento do Programa de Avaliação do Desenvolvimento da Educação do Anapsas - UG-PADESA, a estrutura organizacional da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino e que trata em seu Capítulo II e Art. 6º das Competências do Orgão, especificando em seu inciso II que a Subsecretaria Salutar de Projetos Pedagógicos, dentre outras atribuições, tem a competência de apoiar a implantação de documentação necessária à auditoria da Fundação, no âmbito da Unidade do Grupo de Trabalho de PADESA, visando a elaboração e o envio aos Termos de Referência Decretos da Sistema de Avaliação da Qualidade do Ensino, Projeto de Criação de Escola, Projeto de Expansão, Avaliação da Qualidade Integral, Declaração de Avaliação Pedagógica Permanente (Avaliação por Escola de Boas Desempenhas para a Criação de Serviços de Qualidade de Consultoria.

RESOLVE:

I. CONSTITUIR o Grupo de Trabalho do Programa de Avaliação do Desenvolvimento da Educação do Anapsas - PADESA;
II. DESIGNAR os servidores abaixo relacionados, para compor o referido Grupo:

SERVIDOR	MATRÍCULA
TATIANA DE MELO AFRONSO	162183-A
ROSEMARY FERREIRA RIBEIRO	167095-A
ALME SANTOS DE ALMEIDA	170958-A
RAIMUNDO ARAÚJO DA SILVA	170838-A
FLORISBELA DA SILVA CARDOSO	171997-A
KATIA OLIVEIRA DOS SANTOS MEDEIROS	167095-A
TATIANA DOS SANTOS BARROS RIBEIRO	165326-A
RAIMUNDO ARAÚJO DA SILVA FILHO	167173-A
RAIMUNDO ARAÚJO DA SILVA FILHO	167173-A
ARAÚJO DOS SANTOS OLIVEIRA	167095-A
TEREZINHA FRANCISCA DE PAULA	167095-A
ARAÚJO DOS SANTOS OLIVEIRA	167095-A
ELIZABETE CAVALLANTE DE AZEVEDO	167095-A
CAROL	

CUMPRIDA A RESOLUÇÃO DE 16/07/2014-SE
GABINETE DO SECRETÁRIO DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E QUALIDADE DO ENSINO em Manaus, 17 de julho de 2014.

ROSEMARY FERREIRA RIBEIRO
Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino

011581

Origem: SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E QUALIDADE DO ENSINO

Resolução GSEAC nº 78 - 23 de julho de 2014

PORTARIA GSEAC nº 82/2014

CESSAR OS EFETOS, retroagido a 01 de julho de 2014, da Portaria GSEAC nº 272, de 09 de abril de 2014, no que se refere ao Regime Complementar para CELIA ALVES DE LIMA, Professora R\$264,PL-IV, extinta nº 112948-A-C, para exercer a função de História e Geografia na Escola Estadual Thales de Medeiros Raposo - Manaus.

MARIA DE NAZARETH SOARES VICENTIM
Secretaria Executiva Adjunta da Capital

011582

Origem: SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E QUALIDADE DO ENSINO

Resolução GSE nº 191 - 17 de julho de 2014

PORTARIA GSE nº 021/2014

TORNAR SEM EFETO a Portaria GSE nº 191, de 17 de julho de 2014, que determinava a substituição de CELIA ALVES DE LIMA, Professora R\$264,PL-IV, extinta nº 112948-A-C, para exercer a função de História e Geografia na Escola Estadual Thales de Medeiros Raposo - Manaus.

ROSEMARY FERREIRA RIBEIRO
Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino

011583

SEDCU

Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino

EXTRATO DO 1º TERMO ADITIVO AO CONTRATO Nº 703914-SEDCU

ESPÉCIE: Termo Aditivo de Prestação de Preço. DATA DA ASSINATURA: 11/07/2014. PARTES CONTRATANTES: O Estado do Amazonas, através da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino e a empresa LEÃO E JAVIER COMERCIO DE INFORMATICA LTDA - ME. OBJETO: Prestar o prazo de vigência do contrato por mais noventa (90) dias, a contar de 15/05/2014 até 13/08/2014 e de análise do material por mais noventa (90) dias, a contar de 15/05/2014 até 14/08/2014, para dar continuidade no objeto do contrato. FUNDAMENTO DO ATO: Processo Administrativo nº 111.29843/2014-SEDCU.

Manaus, 13 de julho de 2014.

DERLINDO DA SILVA FONSECA
Gerente de Negociação

011584

SEDCU

Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino

EXTRATO DO TERMO DE CONTRATO Nº 159/2014-SEDCU

ESPÉCIE: Termo de Contrato de Fornecimento Relações. DATA DA ASSINATURA: 30/07/2014. PARTES CONTRATANTES: O Estado do Amazonas, através da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino e a empresa R. M. MACHADO E CIA LIMITADA. OBJETO: fornecimento de refeições tipo quadrado comercial e escritório, para atender aos eventos realizados pela SEDCU em conjunto com as Coordenadorias Distritais da Capital. VALOR GLOBAL: R\$ 649.995,00 (seiscentos e quarenta e nove mil, novecentos e noventa e cinco reais). PRAZO: prazo de execução (05(cinco)) meses, até 23.12.2014 e o prazo de vigência será até 23.01.2015, a contar da data da assinatura. MODALIDADE DE LICITAÇÃO: Adesão à Ata de Registro de Preço (tipo nacional) - Pregão Eletrônico nº 046/2013-CHL/PM - Ata de Registro de Preço nº 0102013-GERPIS/ENAD, publicada no DO M em 16.10.2013. DOTAÇÃO ORÇAMENTÁRIA: Unidade Orçamentária: 28101; Natureza da Despesa: 339030401; Fonte de Recurso: R\$21 tendo sido emitido em 16.07.2014, a Nota de Empenho nº 05158 no valor de R\$ R\$ 649.995,00 (seiscentos e quarenta e nove mil, novecentos e noventa e cinco reais). FUNDAMENTO DO ATO: Processo Administrativo nº 111.26235/2014-SEDCU.

Manaus, 23 de julho de 2014.

DERLINDO DA SILVA FONSECA
Gerente de Negociação

011584

ANEXO I

Manaus, quinta-feira, 04 de junho de 2020 | Poder Executivo - Seção II | Pág 24

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E DESPORTO - SEDUC

DESPACHO DE HOMOLOGAÇÃO

O SECRETÁRIO DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E DESPORTO DO AMAPÁ, EM EXERCÍCIO e a COORDENADORA EXECUTIVA DA UNIDADE DE GERENCIAMENTO DO PROGRAMA DE ACELERAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO NO AMAPÁ, no uso de suas atribuições legais e,

CONSIDERANDO o teor do Processo nº 01.01.028101.0008869/2020-SEDUC, relativo a Seleção Direta - SD nº 01/2020; **CONSIDERANDO** a inexistência de qualquer recurso pendente em relação ao referido Método de Contratação; **CONSIDERANDO** a CBR-1085/2020 do Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID, que concede a Não Objeção à adjudicação para a Contratação das Empresas; **CONSIDERANDO** a perfeita regularidade do processo, com atendimento aos princípios legais e normas procedimentais pertinentes, resultando na obtenção de proposta exequível e satisfatória ao interesse público; **CONSIDERANDO** que a contratação é totalmente

financiada com recursos provenientes do contrato de empréstimo 2992/OC-BR, firmado entre o Banco Interamericano de Desenvolvimento-BID e o Estado do Amapá; **CONSIDERANDO**, o pleno atendimento às regras de seleção do Banco Interamericano de Desenvolvimento-BID e normas procedimentais pertinentes da GN-2350-15; **CONSIDERANDO** a inexistência de qualquer diligência complementar sobre o referido procedimento;

RESOLVE:

I - HOMOLOGAR o processo de seleção baseada na Seleção Direta - SD nº 01/2020, referente ao processo administrativo nº 01.01.028101.0008869/2020-SEDUC, com fulcro nas políticas do Banco Interamericano - BID, GN-2350-15, tendo respaldo legal no Artigo 42, § 5º, da Lei 8.666/93;

II - ADJUDICAR a empresa INNOVATE CONSULTORIA EM GESTÃO EMPRESARIAL, CNPJ nº 36.714.428/0001-43, objeto da SD nº 01/2020, referente a **CONTRATAÇÃO DE CONSULTORIA ESPECIALIZADA PARA A PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS DE APOIO NA ELABORAÇÃO DO PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO, COM ÊNFASE NO DESENVOLVIMENTO DE ESTRATÉGIAS PARA O RETORNO ÀS AULAS PRESENCIAIS DENTRO DOS NOVOS DESAFIOS PROPOSTOS PELA PANDEMIA DO COVID-19.**

III - AUTORIZAR o Departamento de Planejamento e Gestão Financeira para emitir a respectiva Nota de Empenho.

PUBLIQUE-SE NO DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DO AMAPÁ,
Manaus, 01 de junho de 2020.

LUIS FABIAN PEREIRA BARBOSA

Secretário de Estado de Educação e Desporto, em exercício

MARIA JOSEPHA PENELLA PEGAS CHAVES

Coordenadora Executiva-UGPADEAM/SEDUC

Protocolo 11015

ANEXO J

DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DO AMAZONAS | PODER EXECUTIVO - SEÇÃO II

Manaus, quarta-feira, 01 de setembro de 2021 | 7

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E DESPORTO - SEDUC

ESPÉCIE: TERMO DE CONTRATO Nº 045/2021-SEDUC. **DATA DA ASSINATURA:** 06.08.2021. **PARTES CONTRATANTES:** O Estado do Amazonas, através da Secretaria de Estado de Educação e Desporto-SEDUC por meio da Unidade de Gerenciamento do Programa de Aceleração do Desenvolvimento da Educação do Amazonas - UGPADEAM e a empresa INNOVATE CONSULTORES ASSOCIADOS. **OBJETO:** Serviços de consultoria especializada para implementação de modelo de gestão na educação pública do Amazonas para melhoria dos indicadores educacionais. **MODALIDADE DE LICITAÇÃO:** SBQC nº 01/2020, C.E.2992/OC-BR, CBR-1488/2021, emitida pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento que concedeu a Não Objeção à adjudicação do resultado. Despacho de Homologação publicado no DOE em 29.07.2021. **PRAZO:** 11 (onze) meses de execução e 12 (doze) meses de vigência. **VALOR GLOBAL:** R\$ 7.789.446,47 (sete milhões e setecentos e oitenta e nove mil e quatrocentos e quarenta e seis reais e quarenta e sete centavos). **DOTAÇÃO** Unidade Orçamentária: 028101; Programa de Trabalho: 12.122.3283.2489.0001; Natureza da Despesa: 44903501; Fonte de Recurso: 04757126, tendo sido emitida pela contratante em 05.08.2021 a Nota de Empenho nº: 0002759, no valor de 1.168.416,97 (um milhão e cento e sessenta e oito mil e quatrocentos e dezesseis reais e noventa e sete centavos). O valor restante da contratação ocorrerá conforme disponibilidade orçamentária vindoura. A presente despesa correrá 100% a conta do BID - Operações de Crédito Contrato de Empréstimo n.º 2992/OC - BR PADEAM. **FUNDAMENTO DO ATO:** Processo Administrativo nº 01.01.028101.00010643.2020-SEDUC.

Manaus, 27 de agosto de 2021.

MARIA JOSEPHA PENELLA PEGAS CHAVES
Secretária de Estado de Educação e Desporto

Protocolo 67076

5º TERMO ADITIVO AO CONVÊNIO Nº 07/2018.

DATA DA ASSINATURA: 27.08.2021. **PARTES CONTRATANTES:** O Estado do Amazonas, através da Secretaria de Estado de Educação e Desporto e, do outro lado o MUNICÍPIO DE BARREIRINHA, por meio da Prefeitura Municipal. **OBJETO:** O presente aditamento tem por objeto prorrogar o prazo de vigência do Convênio por mais noventa (90) dias, contados de 27.08.2021 até 25.11.2021, para dar continuidade ao objeto do convênio, conforme Requerimento da Prefeitura Municipal de Barreirinha pelo Ofício nº 081/2021 - PMB, Plano de Trabalho nº 001157 SISCONV/SEFAZ, Parecer Técnico emitido pela GEAOB/DEINFRA, Solicitação de Aditivo do SICOP e Parecer nº. 1.744/2021-ASSJUR, partes integrantes do ajuste. **FUNDAMENTO DO ATO:** Processo Administrativo nº. 01.01.028101.007230/2021-76.

GEORGETE BORGES MONTEIRO
Coordenadora do Núcleo de Gestão de Contratos e Convênios

Protocolo 67077

ERRATA DO EXTRATO DO 1º TERMO ADITIVO AO CONVÊNIO Nº. 07/2018

Publicado no DOE 34059, pág. 34, celebrado entre a Secretaria de Estado de Educação e Desporto e o MUNICÍPIO DE BARREIRINHA. **ONDE SE LÊ:** DO OBJETO - (...) contados de 04.07.2019 até 04.07.2020, (...). **LEIA-SE:** DO OBJETO - (...) contados de 04.07.2019 até 03.07.2020, (...).

GEORGETE BORGES MONTEIRO
Coordenadora do Núcleo de Gestão de Contratos e Convênios

Protocolo 67081

ERRATA DO EXTRATO DO 2º TERMO ADITIVO AO CONVÊNIO Nº. 07/2018

Publicado no DOE 34294, pág. 15, celebrado entre a Secretaria de Estado de Educação e Desporto e o MUNICÍPIO DE BARREIRINHA. **ONDE SE LÊ:** DO OBJETO - (...) contados de 04.07.2020 até 31.12.2020, (...). **LEIA-SE:** DO OBJETO - (...) contados de 03.07.2020 até 30.12.2020, (...).

GEORGETE BORGES MONTEIRO
Coordenadora do Núcleo de Gestão de Contratos e Convênios

Protocolo 67084

ERRATA DO EXTRATO DO 4º TERMO ADITIVO AO CONVÊNIO Nº. 07/2018

Publicado no DOE 34402, pág. 40, celebrado entre a Secretaria de Estado de Educação e Desporto e o MUNICÍPIO DE BARREIRINHA. **ONDE SE LÊ:** DO OBJETO - (...) contados de 31.12.2020 até 28.12.2021, (...). **LEIA-SE:** DO OBJETO - (...) contados de 30.12.2020 até 27.08.2021, (...).

GEORGETE BORGES MONTEIRO
Coordenadora do Núcleo de Gestão de Contratos e Convênios

Protocolo 67108

5º TERMO ADITIVO AO CONVÊNIO Nº 08/2018.

DATA DA ASSINATURA: 27.08.2021. **PARTES CONTRATANTES:** O Estado do Amazonas, através da Secretaria de Estado de Educação e Desporto e, do outro lado o MUNICÍPIO DE BARREIRINHA, por meio da Prefeitura Municipal. **OBJETO:** O presente aditamento tem por objeto prorrogar o prazo de vigência do Convênio por mais noventa (90) dias, contados de 27.08.2021 até 25.11.2021, para dar continuidade ao objeto do convênio, conforme Requerimento da Prefeitura Municipal de Barreirinha pelo Ofício nº 082/2021 - PMB, Plano de Trabalho nº 001247 SISCONV/SEFAZ, Parecer Técnico emitido pela GEAOB/DEINFRA, Solicitação de Aditivo do SICOP e Parecer nº. 1.754/2021-ASSJUR, partes integrantes do ajuste. **FUNDAMENTO DO ATO:** Processo Administrativo nº. 01.01.028101.007232/2021-65.

GEORGETE BORGES MONTEIRO
Coordenadora do Núcleo de Gestão de Contratos e Convênios

Protocolo 67117

Secretaria de Estado de Cultura e Economia Criativa - SEC

Portaria nº 138/2021/SEC/GS. O SECRETÁRIO DE ESTADO DE CULTURA E ECONOMIA CRIATIVA, no uso de suas atribuições legais; e CONSIDERANDO o disposto na Portaria n. 096/2021/SEC/GS; RESOLVE: Art. 1º - O caput do Art. 6º da Portaria nº 96/2021/SEC/GS passa a ter a seguinte redação: "Art. 6º - As solicitações deverão ser protocoladas na Sede da Secretaria, na Av. 7 de Setembro, n. 1546, Centro, em até 75 (setenta e cinco) dias a partir da publicação da presente portaria, data limite para análise de viabilidade de atendimento, acompanhadas dos documentos seguintes, no que couber, "Art. 2º - Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação, retroagindo seus efeitos a 22 de julho de 2021, data de edição da portaria original. CIENTIFIQUE-SE, CUMPRE-SE E PUBLIQUE-SE. Manaus, 01 de setembro de 2021.

CANDIDO JEREMIAS CUMARU NETO
Secretário de Estado de Cultura e Economia Criativa, em exercício

Protocolo 67067

AUTORIZAR o afastamento dos servidores abaixo relacionados: Destino: Manacapuru/AM, Objetivo: Participar do apoio a realização da Live das Cirandas de Manacapuru.

1. Aline de Souza Santana - Gerente AD-2, Período: 27 a 29/08 - 3 diárias
2. Anne Ruth Brandão da Silva - Gerente AD-2, Período: 26 a 29/08 - 4 diárias
3. Denis Carvalho da Silva - Assessor III AD-3, Período: 26 a 29/08 - 4 diárias
4. Elisia Cristina de Vasconcelos - Assessor III AD-3, Período: 26 a 29/08 - 4 diárias
5. José Luis A. dos Santos - Chefe de Depart. AD-1, Período: 26 a 29/08 - 4 diárias
6. Luziene Pinheiro Passos - Assistente Operacional, Período: 28 e 29/08 - 2 diárias
7. Manuella de Barros S. Pedrosa - Gerente AD-2, Período: 26 e 29/08 - 2 diárias
8. Michael de França Dantas - Assessor II AD-2, Período: 28 e 29/08 - 2 diárias

CANDIDO JEREMIAS CUMARU NETO
Secretário de Estado de Cultura e Economia Criativa, em exercício

Protocolo 67086

VÁLIDO SOMENTE COM AUTENTICAÇÃO

ANEXO k

14 quarta-feira, 19 de outubro de 2016

PUBLICAÇÕES DIVERSAS

DOE 33388

DIÁRIO OFICIAL

SEDUC - Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino
EXTRATO DO 2º TERMO ADITIVO AO CONTRATO Nº 1762013
ESPÉCIE: Termo Aditivo de Prazo de Locação de Imóvel. DATA DA ASSINATURA: 01.09.2016. PARTES CONTRATANTES: O Estado do Amazonas, através da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino e a empresa **DIÓCESE DE PARINTINS**. OBJETO: Promover o prazo de vigência do contrato por mais quatro (04) meses, contados de 01.09.2016 até 01.01.2017, para dar continuidade na locação do imóvel, objeto do contrato. VALOR GLOBAL: R\$ 40.801,68 (quarenta mil um real e oito centavos). DOTAÇÃO ORÇAMENTÁRIA: Unidade Orçamentária: 028191; Programa de Trabalho: 12.122.3283.2486.0001; Natureza da Despesa: 33903910; Fonte de Recurso: 0146; tendo sido emitida em 01.08.2016 a Nota de Empenho nº 07269, no valor de R\$ 40.801,68 (quarenta mil um real e oito centavos). FUNDAMENTO DO ATO: Processo Administrativo nº 011.23141/2016-SEDUC. Manaus, 01 de setembro de 2016.

João Augusto Raposo da Silva
Coordenador de Contratos e Convênios

11463

SEDUC - Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino
EXTRATO DO 2º TERMO ADITIVO AO CONTRATO Nº 1710813
ESPÉCIE: Termo Aditivo de Prazo de Locação de Imóvel. DATA DA ASSINATURA: 01.09.2016. PARTES CONTRATANTES: O Estado do Amazonas, através da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino e a empresa **DIÓCESE DE PARINTINS**. OBJETO: Promover o prazo de vigência do contrato por mais quatro (04) meses, contados de 01.09.2016 até 01.01.2017, para dar continuidade na locação do imóvel, objeto do contrato. VALOR GLOBAL: R\$ 80.001,68 (oitenta mil um real e seiscentos e oito centavos). DOTAÇÃO ORÇAMENTÁRIA: Unidade Orçamentária: 028191; Programa de Trabalho: 12.122.3283.2486.0001; Natureza da Despesa: 33903910; Fonte de Recurso: 0146; tendo sido emitida em 30.08.2016 a Nota de Empenho nº 07269, no valor de R\$ 80.001,68 (oitenta mil um real e seiscentos e oito centavos). FUNDAMENTO DO ATO: Processo Administrativo nº 011.23141/2016-SEDUC. Manaus, 01 de setembro de 2016.

João Augusto Raposo da Silva
Coordenador de Contratos e Convênios

11463

SEDUC - Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino
EXTRATO DO 2º TERMO ADITIVO AO CONTRATO Nº 1732913
ESPÉCIE: Termo Aditivo de Prazo de Locação de Imóvel. DATA DA ASSINATURA: 02.09.2016. PARTES CONTRATANTES: O Estado do Amazonas, através da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino e a empresa **J.L.T DA SILVA - ME**. OBJETO: Promover o prazo de vigência do contrato por mais quatro (04) meses, a contar de 02.09.2016 até 02.01.2017, para dar continuidade na locação do imóvel, objeto do contrato. VALOR GLOBAL: R\$ 169.197,92 (cento e sessenta e nove mil cento e sessenta e nove reais e noventa e dois centavos). DOTAÇÃO ORÇAMENTÁRIA: Unidade Orçamentária: 28101; Programa de Trabalho: 12.122.3283.2486.0001; Natureza da Despesa: 33903910; Fonte de Recurso: 0146; tendo sido emitida em 02.08.2016, a Nota de Empenho nº 07206 no valor de R\$ 169.197,92 (cento e sessenta e nove mil cento e sessenta e nove reais e noventa e dois centavos). FUNDAMENTO DO ATO: Processo Administrativo nº 011.23564/2016-SEDUC. Manaus, 02 de setembro de 2016.

João Augusto Raposo da Silva
Coordenador de Contratos e Convênios

11463

SEDUC - Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino
EXTRATO DO 1º TERMO ADITIVO AO CONTRATO Nº 2310214-SEDUC
ESPÉCIE: Termo Aditivo de Prorrogação de Prazo. DATA DA ASSINATURA: 14.09.2016. PARTES CONTRATANTES: O Estado do Amazonas, através da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino e a empresa **R M S CONSTRUÇÕES E COMÉRCIO LTDA**. OBJETO: prorrogar o prazo de vigência do contrato por mais cento e vinte (120) dias corridos, contados de 14.09.2016 até 12.01.2017, e o prazo de execução do contrato por mais cento e vinte (120) dias corridos, contados de 01.08.2016 até 30.12.2016, para dar continuidade no objeto do contrato. FUNDAMENTO DO ATO: Processo Administrativo nº 011.23564/2016-SEDUC. Manaus, 14 de setembro de 2016.

João Augusto Raposo da Silva
Coordenador de Contratos e Convênios

11463

SEDUC - Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino
EXTRATO DO 1º TERMO ADITIVO AO CONTRATO Nº 842015-SEDUC
ESPÉCIE: Termo Aditivo de Prorrogação de Prazo. DATA DA ASSINATURA: 07.10.2016. PARTES CONTRATANTES: O Estado do Amazonas, através da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino e a empresa **CONSTRUTORA MATRIX - CONSTRUÇÃO, CONSERVAÇÃO E COMÉRCIO LTDA-EPP**. OBJETO: prorrogar o prazo de vigência do contrato por mais noventa (90) dias corridos, contados de 27.12.2015 até 27.03.2017, e o prazo de execução do contrato por mais noventa (90) dias corridos, contados de 25.09.2015 até 28.12.2016, para dar continuidade no objeto do contrato. FUNDAMENTO DO ATO: Processo Administrativo nº 011.002705/2016-SEDUC. Manaus, 07 de outubro de 2016.

João Augusto Raposo da Silva
Coordenador de Contratos e Convênios

11463

SEDUC - Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino
EXTRATO DO 2º TERMO ADITIVO AO CONTRATO Nº 1720916-SEDUC
ESPÉCIE: Termo Aditivo de aditamento de Serviços. DATA DA ASSINATURA: 27.09.2016. PARTES CONTRATANTES: O Estado do Amazonas, através da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino e a empresa **ENGTECH SERVIÇOS DE ENGENHARIA LTDA**. OBJETO: aditamento de aproximadamente 43,38% (quarenta e três vírgula trinta e oito por cento), para dar continuidade ao objeto do contrato. VALOR GLOBAL: R\$ 165.881,69 (cento e sessenta e cinco mil, oitocentos e oitenta e um reais e cinco centavos). DOTAÇÃO ORÇAMENTÁRIA: Unidade Orçamentária: 28101; Programa de Trabalho: 12.362.3283.1322.0011; Natureza da Despesa: 44605102; Fonte de Recurso: 0121; tendo sido emitida pelo Contratante em 27.08.2016 a Nota de Empenho nº 07993 no valor de R\$ 165.881,69 (cento e sessenta e cinco mil, oitocentos e oitenta e um reais e cinco centavos). FUNDAMENTO DO ATO: Processo Administrativo nº 011.21111/2016-SEDUC. Manaus, 27 de setembro de 2016.

João Augusto Raposo da Silva
Coordenador de Contratos e Convênios

11463

SEDUC - Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino
EXTRATO DO 1º TERMO ADITIVO AO CONTRATO Nº 182014-SEDUC
ESPÉCIE: Termo Aditivo de Prorrogação de Prazo. DATA DA ASSINATURA: 07.10.2016. PARTES CONTRATANTES: O Estado do Amazonas, através da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino e a empresa **MRP EXCELSO SERVIÇOS E CONSTRUÇÕES LTDA**. OBJETO: prorrogar o prazo de vigência do contrato por mais cento e vinte (120) dias corridos, contados de 09.10.2015 até 05.02.2017, e o prazo de execução do contrato por mais cento e vinte (120) dias corridos, contados de 16.08.2016 até 04.12.2016, para dar continuidade no objeto do contrato. FUNDAMENTO DO ATO: Processo Administrativo nº 011.802505/2016-SEDUC. Manaus, 07 de outubro de 2016.

João Augusto Raposo da Silva
Coordenador de Contratos e Convênios

11463

SEDUC - Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino
EXTRATO DO 2º TERMO ADITIVO AO CONTRATO Nº 692016-SEDUC
ESPÉCIE: Termo Aditivo de aditamento de Serviços. DATA DA ASSINATURA: 29.09.2016. PARTES CONTRATANTES: O Estado do Amazonas, através da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino e a empresa **CONSTRUTORA PROGRESSO LTDA**. OBJETO: aditamento de aproximadamente 24,22% (vinte e quatro vírgula vinte e dois por cento), para dar continuidade ao objeto do contrato. VALOR GLOBAL: R\$ 923.295,75 (novecentos e vinte e três mil, duzentos e noventa e cinco reais e setenta e cinco centavos). DOTAÇÃO ORÇAMENTÁRIA: Unidade Orçamentária: 28101; Programa de Trabalho: 12.362.3283.1322.0011; Natureza da Despesa: 44605102; Fonte de Recurso: 0106; tendo sido emitida pelo Contratante em 29.09.2016 a Nota de Empenho nº 08124 no valor de R\$ 923.295,75 (novecentos e vinte e três mil, duzentos e noventa e cinco reais e setenta e cinco centavos). FUNDAMENTO DO ATO: Processo Administrativo nº 011.1087702/2016-SEDUC. Manaus, 29 de setembro de 2016.

João Augusto Raposo da Silva
Coordenador de Contratos e Convênios

11463

SEDUC - Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino
EXTRATO DO 2º TERMO ADITIVO AO CONTRATO Nº 291015-SEDUC
ESPÉCIE: Termo Aditivo de Prorrogação de Prazo. DATA DA ASSINATURA: 11.10.2016. PARTES CONTRATANTES: O Estado do Amazonas, através da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino e a empresa **CONSTRUTORA PROGRESSO LTDA**. OBJETO: prorrogar o prazo de vigência do contrato por mais cento e vinte (120) dias corridos, contados de 23.11.2016 até 23.03.2017, e o prazo de execução do contrato por mais cento e vinte (120) dias corridos, contados de 16.08.2016 até 14.01.2017, para dar continuidade no objeto do contrato. FUNDAMENTO DO ATO: Processo Administrativo nº 011.24138/2016-SEDUC. Manaus, 11 de outubro de 2016.

João Augusto Raposo da Silva
Coordenador de Contratos e Convênios

11463

SEDUC - Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino
EXTRATO DO TERMO DE CONTRATO Nº 1370216-SEDUC
ESPÉCIE: Termo de Contrato de Consultoria para elaboração de um sistema de assistência pedagógica e administrativa para as escolas com baixo desempenho da rede Estadual de Educação do Amazonas. DATA DA ASSINATURA: 21.03.2016. PARTES CONTRATANTES: O Estado do Amazonas, através da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino e a empresa **MEMVAVEM - Assessoria, Consultoria e Representação Ltda**. OBJETO: Consórcio para elaboração de um sistema de assistência pedagógica e administrativa para as escolas com baixo desempenho da rede Estadual de Educação do Amazonas, com serviços previstos no Termo de Referência. VALOR GLOBAL: R\$ 1.578.735,87 (um milhão, quinhentos e setenta e seis mil, setecentos e oitenta e cinco reais e oitenta e sete centavos). PRAZO: O prazo de duração dos serviços ora contratados é de 06 (seis) meses, vigência de 07 (sete) meses, contados a partir da data da assinatura do termo de contrato. MODALIDADE DE

LICITAÇÃO: SELEÇÃO BASEADA NA QUALIDADE E CUSTO - Solução MEMO 0632015-UPADEAM- SEDUC, publicada no Diário Oficial do Estado, edição de 12.09.2016. DOTAÇÃO ORÇAMENTÁRIA: As despesas com a execução do presente contrato correrão, no presente exercício, à conta da seguinte Dotação Orçamentária: Unidade Orçamentária: 28101; Programa de Trabalho: 12.361.3283.2548.0001; Natureza da Despesa: 44903011; Fonte de Recurso: 04757120; tendo sido emitida pelo CONTRATANTE, em 30.08.2016 a Nota de Empenho nº 2016082016-001 no valor de R\$ 400.000,00 (quatrocentos mil reais). O valor de 368.352,95 (trezentos e sessenta e oito mil, trezentos e noventa e dois reais e noventa e cinco centavos) correspondente ao restante da contratação será empenhado no presente exercício, a valor de R\$ 708.342,92 (setecentos e oitenta e dois mil, trezentos e noventa e dois reais e noventa e dois centavos), correspondente a contratação correrá a conta da dotação orçamentária que for consignada no orçamento estadual, conforme liberação da SEFAZAM. FUNDAMENTO DO ATO: Processo Administrativo nº 011.08854/2015 - UPADAM/SEDUC. Manaus, 21 de setembro de 2016.

João Augusto Raposo da Silva
Coordenador de Contratos e Convênios

11464

SEDUC - Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino
EXTRATO DO TERMO DE CONTRATO Nº 1360216-SEDUC
ESPÉCIE: Termo de Contrato de Consultoria para elaboração de um sistema de coaching para profissionais da Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas. DATA DA ASSINATURA: 21.09.2016. PARTES CONTRATANTES: O Estado do Amazonas, através da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino e a empresa **MEMVAVEM - Assessoria, Consultoria e Representação Ltda**. OBJETO: consultoria educacional para elaboração de um sistema de coaching para profissionais da Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas, com serviços previstos no Termo de Referência. VALOR GLOBAL: R\$ 2.588.367,81 (dois milhões, quinhentos e oito mil, novecentos e oitenta e sete reais e oitenta e sete centavos). PRAZO: O prazo de duração dos serviços ora contratados é de 10 (dez) meses, vigência de 11 (onze) meses, contados a partir da data da assinatura do termo de contrato. MODALIDADE DE LICITAÇÃO: SELEÇÃO BASEADA NA QUALIDADE E CUSTO - Solução MEMO 0632015-UPADEAM- SEDUC, publicada no Diário Oficial do Estado, edição de 12.09.2016. DOTAÇÃO ORÇAMENTÁRIA: As despesas com a execução do presente contrato correrão, no presente exercício, à conta da seguinte Dotação Orçamentária: Unidade Orçamentária: 28101; Programa de Trabalho: 12.361.3283.2548.0001; Natureza da Despesa: 44903011; Fonte de Recurso: 04757120; tendo sido emitida pelo CONTRATANTE, em 20.08.2016 a Nota de Empenho nº 2016082016-001 no valor de R\$ 268.000,00 (duzentos e sessenta e oito mil reais). O valor de 402.000,34 (quatrocentos e noventa e dois mil, setecentos e noventa e seis reais e trinta e quatro centavos) correspondente ao restante da contratação será empenhado no presente exercício, a valor de R\$ 1.795.297,47 (um milhão, setecentos e cinquenta e seis mil, duzentos e noventa e um reais e quatrocentos e setenta e sete centavos), correspondente a contratação correrá a conta da dotação orçamentária que for consignada no orçamento estadual, conforme liberação da SEFAZAM. FUNDAMENTO DO ATO: Processo Administrativo nº 011.08855/2015 - UPADAM/SEDUC. Manaus, 21 de setembro de 2016.

João Augusto Raposo da Silva
Coordenador de Contratos e Convênios

11464

SEDUC - Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino
EXTRATO DO TERMO DE CONTRATO Nº 1342016-SEDUC
ESPÉCIE: Termo de Contrato de Consultoria. DATA DA ASSINATURA: 20.03.2016. PARTES CONTRATANTES: O Estado do Amazonas, através da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino e a empresa **CENPEC - CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA**. OBJETO: a análise e realização de propostas para o desenvolvimento e implementação de programas para os alunos com dificuldades escolares, baixo rendimento e distorção idade e ano escolar, especificamente uma proposta pedagógica do Programa de Correção de Prazo e do Projeto de Roteiro Escolar. VALOR GLOBAL: R\$ 1.346.871,70 (um milhão, trezentos e quarenta e seis mil, setecentos e oitenta e sete centavos). PRAZO: O prazo de duração dos serviços é de 08 (oito) meses, com vigência de 9 (nove) meses, contados a partir da data da assinatura do termo de contrato. MODALIDADE DE LICITAÇÃO: SELEÇÃO BASEADA NA QUALIDADE E CUSTO - Solução MEMO 0282014-UPADAM- SEDUC, publicada no Diário Oficial do Estado, edição de 25.07.2016. DOTAÇÃO ORÇAMENTÁRIA: As despesas com a execução do presente contrato correrão, no presente exercício, à conta da seguinte Dotação Orçamentária: Unidade Orçamentária: 28101; Programa de Trabalho: 12.362.3283.2528.0001; Natureza da Despesa: 44903011; Fonte de Recurso: 04757120; tendo sido emitida pelo CONTRATANTE, em 31.08.2016 a Nota de Empenho nº 2016082016-001 no valor de R\$ 168.258,37 (cento e sessenta e oito mil, duzentos e cinquenta e oito reais e trinta e sete centavos). O valor de R\$ 534.776,51 (quinhentos e trinta e quatro mil, setecentos e setenta e seis reais e noventa e um centavos) serão empenhados no presente exercício, decorrente do valor de R\$ 673.035,90 (seiscentos e setenta e três mil, trezentos e cinco reais e noventa e cinco centavos) correrá a conta da dotação orçamentária que for consignada no orçamento estadual, conforme liberação da SEFAZAM. FUNDAMENTO DO ATO: Processo Administrativo nº 011.25258/2016 - UPADAM/SEDUC. Manaus, 20 de setembro de 2016.

João Augusto Raposo da Silva
Coordenador de Contratos e Convênios

11464