



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



GIOVAN NONATO RODRIGUES SORIANO

**A EJA E O ENSINO NOTURNO APAGADOS
DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE MANAUS**

ABRIL/2023
MANAUS – AM



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



GIOVAN NONATO RODRIGUES SORIANO

**A EJA E O ENSINO NOTURNO APAGADOS
DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE MANAUS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação na Linha de Pesquisa 1 - Educação, Estado e Sociedade na Amazônia.

Área de concentração: EDUCAÇÃO

Orientadora:

Prof.^a Dr.^a MARIA NILVANE FERNANDES

Coorientadora:

Prof.^a Dr.^a ADRIANA MEDEIROS FARIAS

Este trabalho contou com o apoio financeiro da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM).

**ABRIL/2023
MANAUS – AM**



Ficha Catalográfica

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

S714e Soriano, Giovan Nonato Rodrigues
A EJA e o ensino noturno apagados das políticas públicas do município de Manaus / Giovan Nonato Rodrigues Soriano. 2023
171 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Maria Nilvane Fernandes
Coorientadora: Adriana Medeiros Farias
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Educação. 2. Gestão empresarial. 3. Ensino noturno. 4. Educação de Jovens e Adultos. 5. Rede municipal de Educação de Manaus. I. Fernandes, Maria Nilvane. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título



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



GIOVAN NONATO RODRIGUES SORIANO

**A EJA E O ENSINO NOTURNO APAGADOS
DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE MANAUS**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a **Maria Nilvane Fernandes** – Orientadora
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Prof.^a Dr.^a **Adriana Medeiros Farias** – Coorientadora
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof.^a Dr.^a **Heloísa da Silva Borges** – Avaliadora Interna
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Prof.^a Dr.^a **Edinéia Fátima Navarro Chilante** – Avaliadora Externa
Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR

Prof.^a Dr.^a **Thaiany Guedes da Silva** – Avaliadora Interna – Suplente
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Prof. Dr. **Márcio Bernardes de Carvalho** – Avaliador Externo – Suplente
Instituto Federal Catarinense – IFC

Manaus, 04 de abril de 2023.



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



À minha companheira de existência, minha amada Pollyanna, pois, apesar de a construção desse trabalho ter significado a renúncia de momentos de convívio e de dedicação a ela, sua compreensão, carinho e incentivo me permitiram as condições para concluí-lo.



AGRADECIMENTOS

Meu agradecimento a Deus, como forma de reconhecer a presença, a orientação e a força de seu Santo Espírito em cada etapa desse percurso acadêmico.

Minha eterna gratidão à minha saudosa mãe, Ana, pela vida, pela abnegação e amizade para comigo enquanto esteve neste mundo. Sua ausência em momentos como esses é sempre muito sentida. Ao meu pai, Francisco Olavo, igualmente, pela vida e pelo incentivo material até minha juventude. Às irmãs, irmãos, sobrinhos, sobrinhas, filhos, e à família como um todo, fonte de motivação, inspiração e apoio emocional no decorrer desse período de estudo intenso.

Agradeço aos professores e professoras do PPGE e, na pessoa deles/as, ao modelo de universidade pública que permite a filhos de trabalhadores e trabalhadores como eu galgar aos níveis mais elevados da educação formal.

Ao Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão de Políticas, Educação, Violências e Instituições (GEPPEvi) e ao Grupo de Estudos em Educação, Estado Ampliado e Hegemonias (GPEH) cujos membros me propiciaram discussões e aprendizados que favoreceram as análises para a construção desse trabalho.

Aos meus colegas do Mestrado, em especial, à Gerusa Souza, por suas palavras confortadoras e encorajadoras em determinado momento que pensei que não daria conta, e à Letícia Borel, irmã de mestrado com quem compartilhei desafios, descobertas e conquistas dessa jornada acadêmica. Cada um/uma de vocês desempenhou um papel fundamental nessa experiência enriquecedora.

Aos meus colegas de trabalho, professores da Escola Municipal João Queiroz, companheiros de luta pela preservação do turno noturno e da EJA que sempre me apoiaram com palavras de incentivos e com suporte em ocasiões que necessitei. Da mesma forma, aos meus colegas, Alberto e Joaquim, da Diretoria de Documentação da Aleam por sua solidariedade e companheirismo, muitas vezes assumindo minhas funções para que eu fosse capaz de cumprir algumas tarefas do mestrado.

Às professoras e professores, membros da banca de defesa da minha dissertação de mestrado, Prof.^a Dr.^a Heloísa Borges, Prof.^a Dr.^a Edinéia Chilante, e Prof. Dr. Márcio de Oliveira, pelo aceite, pelas análises e pelas avaliações que se tornaram valiosas contribuições para o desenvolvimento deste trabalho.

À minha extraordinária orientadora de mestrado, Prof.^a Dr.^a Nilvane Fernandes, a mais profunda gratidão, pois, por acreditar em mim e no meu potencial, é a principal responsável pela concretização dessa jornada ao aceitar o ingresso no mestrado de pessoas mais velhas e já trabalhadoras como eu, além de, durante o período de minha pesquisa, ter mostrado uma dedicação incansável à minha orientação, atenta às minhas necessidades teóricas e metodológicas, para isso lançando mão de todos os recursos e oportunidades para o meu crescimento como pesquisador.

À minha (co)orientadora de mestrado, Prof.^a Dr.^a Adriana Farias, igualmente toda a minha estima e gratidão por ter me aceitado para o estágio, ter me abraçado no GPEH e ter me apoiado na construção dessa dissertação com observações, questionamentos e esclarecimentos inestimáveis, dentre os quais, tenho como mais valioso, o de que o materialismo histórico não é apenas um método de interpretação da realidade, mas, antes de tudo, uma opção política consciente no contexto da luta de classes.



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



*Não tenho sabença, pois nunca estudei
Apenas eu sei o meu nome assiná
Meu pai, coitadinho! vivia sem cobre
E o fio do pobre não pode estudá
Patativa do Assaré.*



SORIANO, Giovan N. R. **A EJA e o ensino noturno *apagados* das políticas públicas do Município de Manaus.** (Dissertação, Educação). Manaus, AM: UFAM, 2022. Maria Nilvane Fernandes (Orientadora). Adriana Medeiros de Farias (Co-orientadora).

A EJA E O ENSINO NOTURNO APAGADOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE MANAUS

RESUMO

Na década de 2010, alguns fenômenos coincidiram na rede municipal de ensino de Manaus: o fechamento de turmas do turno noturno das escolas municipais, a substituição do ensino fundamental noturno pela modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), a implementação e consolidação da gestão empresarial de resultado na Secretaria Municipal de Educação. Tendo em vista esse contexto, a presente dissertação de mestrado apresenta o resultado de uma pesquisa que teve por objetivo geral analisar o processo de fechamento de turma do ensino noturno e de EJA no contexto da gestão empresarial de resultados, implementada na rede municipal de ensino de Manaus (AM). Para tanto, caracteriza o ensino noturno e a EJA dentro da rede municipal e no contexto das reconfigurações produtivas da Zona Franca de Manaus; examina a gênese, a consolidação, o desenvolvimento e as condições em que a gestão empresarial de resultados se afirmou no campo educacional em nível mundial e nacional; e, por fim, estabelece as correlações entre a consolidação da gestão empresarial de resultado na rede municipal de Manaus e o fechamento do turno noturno e da EJA. O recorte teórico-metodológico escolhido utiliza categorias que possibilitem a compreensão da totalidade do objeto, fundamentado na perspectiva do materialismo histórico-dialético. Para responder o problema, o percurso metodológico da pesquisa contou com revisão de literatura; coleta de material documental; tratamento e análise dos dados, com base na técnica de análise de conteúdo. Ao final o estudo nos permitiu algumas considerações finais acerca de como o modelo Zona Franca de Manaus, fundamentado no capitalismo dependente e periférico, impele populações a migrarem para Manaus, onde ficam concentradas políticas públicas como a educação e, em razão disso, apresenta-se como a terceira rede municipal de educação, na qual a EJA representa apenas 2% das matrículas. Apontou, ainda, como os organismos multinacionais, em ação orgânica e sistêmica com frações dominantes locais, operaram o processo de desqualificação da educação pública estatal, enquanto a sequestravam para a lógica econômica do capitalismo. Por fim, observou-se que, em meio gerencialismo da educação instalada em Manaus, o ensino noturno e a EJA representam impactos negativos nos resultados e, em razão disso, devem ser apagados.

Palavras-chave: Educação. Ensino noturno. Educação de Jovens e Adultos. Gestão empresarial. Rede municipal de Educação de Manaus.



YOUTH AND ADULT EDUCATION, AND EVENING CLASSES *ERASED* FROM PUBLIC POLICIES IN THE MUNICIPALITY OF MANAUS

ABSTRACT

In the 2010s, several phenomena coincided in the municipal education system of Manaus: the closure of evening classes in municipal schools, the replacement of evening primary education with the Youth and Adult Education (YAE) modality, and the implementation and consolidation of results-driven management in the Municipal Department of Education. In light of this context, this master's dissertation presents the results of a study that aimed to analyze the process of closing evening classes and YAE in the context of results-driven management implemented in the municipal education system of Manaus, Brazil. To this end, it characterizes nighttime education and YAE within the municipal system and in the context of the productive reconfigurations of the Manaus Free Trade Zone; examines the genesis, consolidation, development, and conditions under which results-driven management has been established in the field of education globally and nationally; and, finally, establishes correlations between the consolidation of results-driven management in the municipal system of Manaus and the closure of nighttime education and YAE. The chosen theoretical and methodological framework employs categories that enable the understanding of the totality of the subject matter, based on the perspective of historical-dialectical materialism. To address the research problem, the methodological approach of the study included a literature review, collection of documentary material, data processing and analysis based on content analysis techniques. In conclusion, the study allowed us to make some final considerations about how the Manaus Free Trade Zone model, based on dependent and peripheral capitalism, drives populations to migrate to Manaus, where public policies such as education are concentrated, thus presenting itself as the third municipal education system in which YAE represents only 2% of enrollments. It also pointed out how multinational organizations, in organic and systemic action with dominant local fractions, operated the process of disqualifying public education while hijacking it for the economic logic of capitalism. Finally, it was observed that within the educational managerialism installed in Manaus, nighttime education and YAE have negative impacts on results and, therefore, should be erased.

Keywords: Education. Evening classes. Youth and Adult Education. Results-driven management. Municipal education system of Manaus.



SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	A AMPLIAÇÃO DA DESIGUALDADE SOCIAL E A INVISIBILIDADE DA EJA EM MANAUS	24
2.1	A DESIGUALDADE SOCIAL PRODUZIDA NA ZONA FRANCA DE MANAUS	31
2.2	A INVISIBILIDADE DA EJA NA TERCEIRA MAIOR REDE DE ENSINO MUNICIPAL DO PAÍS	50
2.3	SISTEMATIZAÇÃO DA SEÇÃO	66
3	A CONSTRUÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO PELOS SETORES DO CAPITAL INTERNACIONAL E NACIONAL	68
3.1	A (DES)QUALIFICAÇÃO MULTILATERAL DA EDUCAÇÃO PÚBLICA	70
3.2	O ASSALTO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA PELOS SETORES DOMINANTES	86
3.3	SISTEMATIZAÇÃO DA SEÇÃO	97
4	O APAGAMENTO DAS ESCOLAS NOTURNAS DA EJA EM MANAUS NO CONTEXTO DA GESTÃO EMPRESARIAL DE RESULTADOS NA EDUCAÇÃO	99
4.1	DA ESCOLA DE QUALIDADE TOTAL DE COSETE RAMOS À GESTÃO INTEGRADA DA ESCOLA DE KÁTIA SCHWEICKARDT: A GESTÃO DE RESULTADOS NA EDUCAÇÃO DE MANAUS.....	100
4.2	AS IMPLICAÇÕES DA GIDE SOBRE O ENSINO FUNDAMENTAL NOTURNO E A EJA EM MANAUS.....	128
4.3	SISTEMATIZAÇÃO DA SEÇÃO	145
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	146
	REFERÊNCIAS	152



LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - CONCENTRAÇÃO DA POPULAÇÃO AMAZONESE EM MANAUS.....	32
FIGURA 2 - RECORTE DE JORNAL SOBRE A INSTALAÇÃO DO DISTRITO INDUSTRIAL	34
FIGURA 3 - MUNICÍPIOS COM MAIOR NÚMERO DE MATRÍCULAS NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	51
FIGURA 4 - POST INFORMATIVO EM REDE SOCIAL DA SEMED/MANAUS.....	54
FIGURA 5 - SUBORDINAÇÃO E SUBDIVISÃO DA GERÊNCIA DE JOVENS E ADULTOS (GEJA) NA ESTRUTURA DA SEMED/MANAUS – 2022.....	55
FIGURA 6 - CHAMADA PÚBLICA DE MATRÍCULA NO SUPLETIVO (MOBRAL).....	57
FIGURA 7 - ESCOLAS COM TURNO NOTURNO ATIVO OU FECHADO (2010-2022)	100
FIGURA 8 - CRIANÇAS RECEBENDO ALIMENTAÇÃO PELO PROJETO MEU FILHO.....	102
FIGURA 9 - NOTÍCIA SOBRE O I SEMINÁRIO GESTÃO DA QUALIDADE TOTAL NA ESCOLA.....	104
FIGURA 10 - MENSAGEM NA ENTRADA DA E. M. CARLOS GOMES, APÓS DIVULGAÇÃO DO IDEB (2011)	111
FIGURA 11 - APRESENTAÇÃO DO PROJETO BRIGADA DA ALFABETIZAÇÃO -1990	114
FIGURA 12 - FLUXO DA GIDE AVANÇADA	132
FIGURA 13 - ESTRUTURA DA GIDE JUNTO À SEMED/MANAUS.....	136



LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – POPULAÇÃO TOTAL DO MUNICÍPIO DE MANAUS (1872-2018) (EM MILHARES)	35
GRÁFICO 2 – POPULAÇÃO PRISIONAL TOTAL E QUANTIDADE DE PRESOS PROVISÓRIOS.....	44
GRÁFICO 3 – NÚMERO DE PESSOAS PRIVADAS DE LIBERDADE POR FAIXA ETÁRIA	45
GRÁFICO 4 – MÉDIA DE PRIVADOS DE LIBERDADE POR FAIXA ETÁRIA (2014-2022).....	45
GRÁFICO 5 – QUANTIDADE DE PRIVADOS DE LIBERDADE POR GRAU DE INSTRUÇÃO	46
GRÁFICO 6 – PRIVADOS DE LIBERDADE POR GRAU DE INSTRUÇÃO (2014-2022).....	46
GRÁFICO 7 – PESSOAS PRIVADAS DE LIBERDADE EM ATIVIDADE EDUCACIONAL.....	47
GRÁFICO 8 – HOMICÍDIOS DE JOVENS DE 15 A 29 ANOS POR ARMA DE FOGO EM MANAUS (2009-2019)	48
GRÁFICO 9 – DISTRIBUIÇÃO DAS MATRÍCULAS POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA EM 2022.....	52
GRÁFICO 10 – ESTABELECIMENTOS DE ENSINO POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA ...	53
GRÁFICO 11 – DISTRIBUIÇÃO DAS MATRÍCULAS POR DIVISÃO DISTRITAL (2022)	59
GRÁFICO 12 – DISTRITUIÇÃO DAS MATRÍCULAS NA EJA POR FAIXA ETÁRIA (2022).....	62
GRÁFICO 13 – RENDA MENSAL DOS EDUCANDOS DA EJA (2022)	64
GRÁFICO 14 – EVOLUÇÃO DA CONVERSÃO DAS TURMAS DE ENSINO FUNDAMENTAL EM EJA NO TURNO NOTURNO	137



LISTA DE QUADROS E TABELAS

QUADRO 1 – DISTRIBUIÇÃO DE MATRÍCULA POR FASE E DIVISÃO DISTRITAL (2022)	61
QUADRO 2 – TEMAS DO DISCURSO DO DESENVOLVIMENTO NACIONAL E DO DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL (1950-1995).....	84
TABELA 1 – MÉDIAS NACIONAIS DO IDEB, ESTABELECIDAS PELO PNE (2014-2024)	95
TABELA 2 – FLUXO DE CUSTOS FINANCEIROS PREVISTOS PARA O PROEMEM	118



LISTA DE SIGLAS

ABAG	ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO AGRONEGÓCIO
AM	AMAZONAS
APH	APARELHO PRIVADO DE HEGEMONIA
APHE	APARELHO PRIVADO DE HEGEMONIA EMPRESARIAL
BID	BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO
BIRD	BANCO INTERNACIONAL PARA RECONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO
BNCC	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
CAPES	CAMPANHA NACIONAL DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR
CEB	CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
CEMASP	CENTRO MUNICIPAL SOCIOPSICOPEDAGÓGICO
CEMEAP	CENTRO MUNICIPAL DE ESCOLARIZAÇÃO DO ADULTO E DA PESSOA IDOSA
CEMEJA	CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
CEPAL	COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE
CFRB	CONSTITUIÇÃO FEDERAL DA REPÚBLICA DO BRASIL
CMAPME	COMISSÃO DE MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
CME	CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
CMEI	CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL
CNE	CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CNI	CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA
CNTE	CONFEDERAÇÃO NACIONAL DE TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO
COMPAJ	COMPLEXO PENITENCIÁRIO ANÍSIO JOBIM
CONSED	CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO
COSE	CENTRO DE OPERAÇÕES DE SEGURANÇA ESCOLAR
DDZ	DIVISÃO DISTRITAL POR ZONA
DF	DISTRITO FEDERAL
EAD	EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
EF	ENSINO FUNDAMENTAL
EJA	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
EQT	ESCOLA DE QUALIDADE TOTAL
EUA	ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA
FBSP	FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA
FDG	FUNDAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO GERENCIAL
FICAI	FICHA DE COMUNICAÇÃO DE ALUNO INFREQUENTE
FIEP	FEDERAÇÃO INTERESTADUAL DAS ESCOLAS PARTICULARES
FIRJAN	FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO RIO DE JANEIRO
FHC	FERNANDO HENRIQUE CARDOSO
FNDE	FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
FUNDEB	FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DE VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO



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



GEJA	GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
GIDE	GESTÃO INTEGRADA DA ESCOLA
GQT	GESTÃO DE QUALIDADE TOTAL
IBGE	INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA
IDEB	ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
IDH	ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO
IES	INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR
IFC/RS	ÍNDICE DE FORMAÇÃO DE CIDADANIA E RESPONSABILIDADE SOCIAL
INEP	INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS
INFOPEN	SISTEMA DE INFORMAÇÕES ESTATÍSTICAS DO SISTEMA PENITENCIÁRIO BRASILEIRO
IPEA	ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA
LDBEN	LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL
LCBS	CENTRO LEMANN DE ESTUDOS BRASILEIROS
MBC	MOVIMENTO BRASIL COMPETITIVO
MBQP	MOVIMENTO BRASILEIRO DE QUALIDADE E PRODUTIVIDADE
MDB	MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO
MEC	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
MOBRAL	FUNDAÇÃO MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO
MPAM	MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO AMAZONAS
MVI	MORTES VIOLENTAS INTENCIONAIS
NEBAS	NECESSIDADES BÁSICAS DE EDUCAÇÃO
OCDE	ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO
OMC	ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DO COMÉRCIO
ONG	ORGANIZAÇÃO NÃO GOVERNAMENTAL
ONU	ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS
OING	ORGANIZAÇÃO NÃO GOVERNAMENTAL INTERNACIONAL
ONU	ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS
OSC	ORGANIZAÇÕES DA SOCIEDADE CIVIL
PASP	PROGRAMA DE ATENDIMENTO SOCIOPEDAGÓGICO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO
PDCA	PLAN, DO, CHECK, ACT
PDE	PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
PIM	POLO INDUSTRIAL DE MANAUS
PISA	PROGRAMA INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO DOS ESTUDANTES
PL	ROJETOS DE LEI
PLANFOR	PLANO NACIONAL DE QUALIFICAÇÃO DO TRABALHADOR
PME	PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS
PMM	PREFEITURA MUNICIPAL DE MANAUS
PNA	PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO
PNAD	PESQUISA NACIONAL DE AMOSTRA POR DOMICÍLIOS
PNADCA	PESQUISA NACIONAL DE AMOSTRA POR DOMICÍLIOS CONTÍNUA ANUAL
PNE	PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO



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



PNUD	PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO
PPA	PLANO PLURIANUAL
PREAL	PROJETO PRINCIPAL DE EDUCAÇÃO PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE
PRODHED	PROMOTORIA DE JUSTIÇA ESPECIALIZADA NA PROTEÇÃO E DEFESA DOS DIREITOS HUMANOS À EDUCAÇÃO
PROEDUC	PROMOTORIA DE DEFESA DA EDUCAÇÃO
PROEMEM	PROGRAMA DE EXPANSÃO E MELHORIA EDUCACIONAL DA REDE MUNICIPAL DE MANAUS
PROGESC	PROGRAMA GESTÃO NA ESCOLA
PROJOVEM	PROGRAMA NACIONAL DE INCLUSÃO DE JOVENS
PT	PARTIDO DOS TRABALHADORES
PTB	PARTIDO TRABALHISTA BRASILEIRO
REDUCA	REDE LATINO-AMERICANA DE ORGANIZAÇÕES DA SOCIEDADE CIVIL PARA A EDUCAÇÃO
SAEB	SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
SEDUC	SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
SEMEC	SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
SEMED	SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SEMSA	SECRETARIA MUNICIPAL DE SAÚDE
SEMTRAD	SECRETARIA MUNICIPAL DE TRABALHO, EMPREGO E DESENVOLVIMENTO
SEMTEPI	SECRETARIA MUNICIPAL DO TRABALHO EMPREENDEDORISMO E INOVAÇÃO
SENAC	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL
SENAI	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL
SENAR	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM RURAL
SESC	SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO
SESI	SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA
STF	SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL
TCE	TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO
TCH	TEORIA DO CAPITAL HUMANO
TJAM	TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO AMAZONAS
TPE	TODOS PELA EDUCAÇÃO
UFAM	UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
UFMG	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
UNDIME	UNIÃO DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO
UNESCO	ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA
UNICEF	FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA
UPP	UNIDADE PRISIONAL DO PURAQUEQUARA
USAID	AGÊNCIA DOS ESTADOS UNIDOS PARA O DESENVOLVIMENTO INTERNACIONAL
WCEFA	CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS
ZFM	ZONA FRANCA DE MANAUS



1 INTRODUÇÃO¹

Na década de 2010, ignorando o contingente populacional da capital amazonense, com nenhuma ou baixa escolaridade e todos os custos sociais decorrentes disso, ao mesmo tempo, negligenciando a incumbência constitucional enquanto ente Federado responsável pela oferta prioritária do ensino fundamental de forma universal, o Município de Manaus, por meio de ações e omissões sistemáticas de seus órgãos e gestores/agentes públicos, promoveu um progressivo e acelerado fechamento de turmas como parte de um processo de extinção de todas as modalidades de ensino fundamental no turno noturno em suas unidades de ensino, inclusive da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A privação de acesso ao direito à educação para milhares de pessoas em Manaus que, por razões diversas, foram impedidas de ingressar ou concluir o ensino fundamental na idade institucionalmente esperada, insere-se dentro de um contexto nacional de desmonte silencioso da EJA, de retrocesso histórico ao legalmente estabelecido para essa modalidade, "[...] ameaças que se somam aos históricos desafios de submissão da EJA às lógicas de exploração e expropriação subsumindo-a às imposições do mercado" (RUMMERT; VENTURA, 2021, p. 9)

A pesquisa intitulada, *A EJA e o Ensino Noturno Apagados das Políticas Públicas do Município de Manaus*, tem por escopo investigar as relações sociais de produção e as forças político-ideológicas que concorrem para o fechamento de turmas do turno noturno na rede municipal de educação de Manaus.

O estatuto epistemológico que orienta a análise é o materialismo histórico-dialético, apoiado no referencial teórico gramsciano sobretudo, a partir dos conceitos de história, educação, Estado e política, a fim de analisar o papel da sociedade política e da sociedade civil na Educação de Jovens e Adultos (EJA) do município de Manaus (AM).

¹ Por uma escolha política, sempre que possível será utilizada no texto da dissertação a linguagem de respeito à condição de gênero, conforme preconiza a norma culta. Entretanto, nas situações em que se tratar de período históricos e a adequação se torne excessiva – dificultando a leitura e o fluxo do texto – será feita a opção por manter a linguagem neutra flexionando para o masculino ou feminino.

Logo, para essa análise, consideram-se indispensáveis categorias como *contradição*, manifesta em muitos aspectos desse fenômeno como a redução sucessiva do número de vagas para a modalidade EJA, embora demanda expressiva de jovens e adultos com baixa ou nenhuma escolaridade seja constatada na população do município; de igual forma, a exigência de formação de profissionais competitivos para o Polo Industrial de Manaus (PIM) em contraposição ao abandono pelo Município da modalidade EJA, sentenciando as pessoas ao subemprego ou à informalidade.

A *totalidade* é outra categoria que nos permitirá investigar as diversas determinações (econômica, política, jurídica, social, cultural) interligadas ao problema, estabelecer relações de reciprocidade de forma a permitir uma aproximação da compreensão da complexidade desse fenômeno em meio a outros complexos.

Considerando, em primeiro lugar, que “A totalidade social na teoria marxista é um complexo geral estruturado e historicamente determinado” (BOTTOMORE, 2001, p. 394), o estudo do tema, apesar de sua natureza local (municipal), não pode ser compreendido isoladamente de movimentos históricos, políticos e sociais que ocorreram ou ocorrem em esfera global, uma vez que “[...] o moderno intercâmbio universal não pode ser subsumido de forma individual senão na condição de ser subsumido a todos” (ENGELS; MARX, 2007, p. 79).

Nessa esteira, o estudo procura revisitar o percurso do ensino noturno e da educação de adultos e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) – enquanto modalidade de ensino – na história da educação brasileira, em busca de remontar os problemas de acesso à educação no Brasil, a fim de não só examinar como as ações e as omissões de políticas públicas estatais de educação se delineiam segundo as conjunturas políticas, sociais e econômicas de cada momento histórico, como também de identificar as circunstâncias materiais e ideológicas que motivaram a criação e a oferta de uma educação diferenciada para o público adulto, entendendo que “[...] o conjunto das forças materiais de produção é, ao mesmo tempo, ‘toda história passada cristalizada’ é a base da história presente e do futuro (LIGUORI; VOZA, 2017, p. 732).

Tendo em conta que “A unidade histórica das classes dirigentes acontece no Estado e sua história é, essencialmente, a história dos Estados e dos grupos de Estados” (GRAMSCI, 2002, p. 140), a pesquisa histórica mencionada, orienta-se por meio do constructo teórico e metodológico de Estado Integral ou Ampliado proposto por Gramsci (unidade distinção entre sociedade política e sociedade civil) na busca

de identificar as correlações de forças entre grupos sociais (classes e frações de classe) e a atuação de Aparelhos Privados de Hegemonia (APH) na adequação das políticas públicas de educação do município de Manaus que convergem para o fechamento do ensino noturno e a conseqüente extinção da EJA (MENDONÇA, 2018).

De acordo com Gramsci, tudo é história e tudo é política, cujos elementos primeiros da política, extraídos de Maquiavel, pressupõem a existência de governados e governantes, dirigidos e dirigentes. Nessa perspectiva, a direção das políticas públicas tem se operado por meio de disputas entre os grupos dominantes pela direção dos interesses da elite brasileira que historicamente

[...] limitou o acesso à educação da população adulta, conformando os trabalhadores aos interesses da sociedade capitalista na utilização de mão de obra barata e desqualificada. Os integrantes das classes subalternas, na trajetória histórica da sociedade brasileira, foram alijados de seus direitos civis, políticos e sociais. No âmbito da educação, especificamente, ocuparam um lugar de desprestígio no acesso aos bens culturais (FARIAS, 2012, p. 4).

Política e educação são elementos dentro de um plano indissociável e dialético, uma vez que, para se manterem como dirigentes e dominantes, as elites precisam promover aceitação, tanto das classes aliadas quanto das classes subalternas, sendo a educação e a persuasão utilizadas nesse processo para garantir o consenso às forças dominantes e das bases das massas (GRUPPI, 1978). Por outro lado, a emancipação da classe dominada se sucede, necessariamente, mediante a educação das massas, baseada na práxis, de modo a formar um bloco intelectual-moral que se torne dirigente e, conseqüentemente, dominante, entendendo Gramsci que “[...] toda a nossa vida é uma luta para nos adaptarmos ao ambiente, mas também, especialmente, para dominá-lo e não nos deixarmos esmagar por ele (GRAMSCI, 2006, p. 440).

Diante dessa imbricação entre educação e política, é que se busca, nos componentes da estrutura e superestrutura presentes na configuração atual de forças materiais de produção e relações sociais de produção, compreender o movimento do Município de Manaus, ao promover a eliminação de espaços educativos como as turmas de ensino noturno destinadas à educação de adolescentes, jovens e adultos e, com isso, a precarização ou a negação de acesso aos conhecimentos historicamente construídos e sistematizados por meio da escolarização.

Pressupõe-se ainda que a compreensão sobre o fechamento de turmas nas escolas que funcionam no período noturno no município de Manaus, com foco na análise das turmas da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), perpassa por categorias como trabalho, alienação, ideologia e classe social. Assim sendo, pretende-se revisar as motivações de ordem econômico-teórico-políticas que têm determinado historicamente a oferta ou a restrição de ensino, buscando discutir as disputas no campo educacional no movimento de luta de classes², em que grupos subalternos reivindicam o direito à educação frente ao sistema capitalista que a conforma ou a restringe de acordo com a força de trabalho necessária aos seus interesses por exploração de mais valor. É nessa perspectiva que se propõe investigar as forças materiais de produção e as ideologias neoliberais, na atual conjuntura, que têm concorrido para a inclusão do fechamento de turmas do ensino noturno na política educacional do município de Manaus.

Na busca pela compreensão sobre a implantação e o recrudescimento de um processo de exclusão do direito à educação para pessoas que não iniciaram ou interromperam o seu processo educativo escolar, buscar-se-á identificar conexão, interdependência e interação dos aspectos relacionados a esse fenômeno, no intento de apreender seu movimento dialético.

A pesquisa tenciona articular teoria e prática ao fazer a subsunção dos conceitos e das categorias aos aspectos do fenômeno estudados, para tanto, recorrerá a referencial teórico de autores como Marx, Gramsci, Mészáros, Kosik, Saviani, Antunes, Frigotto, Cury, entre outros.

Nesta dissertação, pretende-se aprofundar a análise sobre a imprescindibilidade do ensino noturno como forma de acesso à educação aos grupos socialmente subalternos, considerando dois fatores decorrentes do sistema capitalista: o ingresso precoce de filhos das classes populares no mercado de trabalho, o que os impossibilita de frequentar a escola no turno diurno; e a dinâmica

² Marx e Engels, ao buscar esclarecer os fundamentos da estrutura social no capitalismo, relacionaram as classes ao processo de divisão social do trabalho, demonstrando que a classe, como fenômeno social, só se constituía em oposição aos interesses de outra(s) classe(s) e, portanto, tomando consciência de seu lugar social – o que podia ser o ponto de partida para um projeto político de transformação –, buscavam estabelecer as bases de uma teoria da dinâmica social, afirmando claramente o papel central da luta de classes [...] A associação entre os conceitos de classe e luta de classes tornava assim passíveis de compreensão tanto os fundamentos da divisão econômico-social das sociedades capitalistas, quanto a natureza do conflito social característico da maior parte da história das sociedades humanas (MATTOS, 2007, p. 35-36).

de educação capitalista, baseada na concorrência e meritocracia que, conseqüentemente, produz segregação e indiferença a sujeitos que, provavelmente, (re)ingressarão na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), cuja a oferta de vagas se dá sobretudo no turno noturno.

A análise se pauta ainda sobre o movimento de desqualificação, qualificação e superqualificação operado no contexto das políticas neoliberais que frente às recentes crises do capitalismo têm promovido reestruturações das forças materiais de produção e das relações de produção como forma de preservar ou amplificar a acumulação por meio da substituição do trabalho vivo pelo trabalho morto.

Na mesma esteira, presencia-se a intensificação de ações de Aparelhos Privados de Hegemonia que, na perspectiva de Estado Ampliado, têm atuado na formulação e implantação de políticas educacionais, a partir de uma lógica neoliberal com vistas à lucratividade em todos os campos e atividades da vida social, sendo a educação concebida como uma mercadoria e a escola como uma empresa orientada por metas gerenciais, dentro das quais os/as educandos/as que representem riscos para o alcance dessas metas, com reprovação ou evasão, operando, já dentro do contexto escolar, um processo de reprodução da ordem vigente ajustada à complexificação do trabalho e aos interesses dominantes.

Dentro dessa perspectiva, compreender a dinâmica de reconfiguração da produção capitalista neoliberal em âmbito local, nacional e mundial que, a depender de seus interesses, demandam por maior ou menor qualificação da classe trabalhadora, torna-se crucial para esclarecer o processo de fechamento de turmas do ensino noturno da rede municipal de educação de Manaus.

Propõe-se assim um aprofundamento nos estudos sobre o fechamento de turmas do turno noturno na rede de educação do município de Manaus, iniciados pelo pesquisador em sede de Trabalho de Conclusão do Curso de Direito, intitulado *A política de extinção do ensino noturno no Município de Manaus em contradição ao art. 208, I e VI, da CF/88*, cuja abordagem se deteve aos aspectos jurídicos de competências constitucionais, legais e infralegais do município pela oferta do ensino fundamental noturno.

O tema da presente pesquisa articula-se com a experiência profissional do pesquisador que é professor da educação básica no Município de Manaus, *lócus* do qual tem observado, ao longo da última década de 2010, o fechamento das turmas do ensino noturno, acompanhado de uma precarização das condições do ensino,

marcada pela falta de formação específica para os professores dessa modalidade; restrição de material apropriado para os/as educandos/as; suspensão da escolha do livro didático; proposta curricular inadequada; omissões quanto ao enfrentamento da evasão e do abandono escolar; bem como, ausência de critérios objetivos para o encerramento das turmas, dentre outras condutas que contribuem no seu conjunto para a segregação dos/as educandos/as desse turno, tanto na modalidade regular quanto na modalidade de EJA.

Apesar da abordagem do aspecto jurídico e do conhecimento empírico sobre esse fenômeno, faz-se necessário um aprofundamento maior da investigação a fim de esmiuçar os fatores políticos, sociais, econômicos e ideológicos que determinaram e direcionaram o processo de extinção do ensino fundamental noturno, os elementos presentes na política de gestão empresarial de resultados na educação que o instrumentalizaram. Em face disso, estabeleceu-se a seguinte problematização: *de que forma a gestão empresarial de resultados adotada na rede municipal de educação de Manaus concorre para o fechamento de turmas do turno noturno?*

Partindo do problema de pesquisa, esta dissertação de mestrado possui como objetivo geral *analisar o processo de fechamento de turmas de EJA, do turno noturno, no contexto da gestão empresarial de resultados adotada na rede municipal de educação no município de Manaus*. Para dar conta deste objetivo geral, a dissertação divide-se em três seções/capítulos concernentes a cada um dos objetivos específicos.

A segunda seção, intitulada: *Zona Franca de Manaus: aumenta-se a acumulação, reduz-se a educação do trabalhador*, foi elaborada com o intuito de *caracterizar*, por meio de pesquisa bibliográfica e análise documental, o ensino noturno e a Educação de Jovens e Adultos dentro da rede municipal de educação Manaus e no contexto das reconfigurações produtivas da Zona Franca de Manaus que, sob a perspectiva do capitalismo dependente e periférico, expropria as populações dos municípios do interior do Amazonas das condições de venda da sua força de trabalho, impelindo-as para Manaus onde se transformam em exército de reserva industrial nas periferias urbanas, sem acesso a equipamentos e serviços públicos, incluindo a educação.

A terceira seção, denominada: *A qualidade total na educação: do internacional ao local* buscou *examinar*, por meio de pesquisa bibliográfica e documental, a gênese, a consolidação, o desenvolvimento e as condições em que a gestão empresarial de resultados se infiltrou no campo educacional em nível internacional e nacional, em que

diversos agentes atuaram na construção de uma qualidade fundamentada em indicadores, metas e resultados que acabaram substituindo os processos político-pedagógicos da educação por processos técnico-gerencialistas.

A quarta seção designada de *O apagamento das escolas noturnas e da EJA em Manaus no contexto da gestão empresarial de resultados da educação*, pretende-se *estabelecer*, por meio de pesquisa documental, as correlações entre a consolidação da gestão empresarial de resultado na rede municipal de Manaus e o fechamento de turmas do turno noturno e da EJA.

Em decorrência das incertezas quanto ao período pandêmico no qual transcorreu parte da pesquisa, optou-se por uma pesquisa de cunho documental por meio da análise de conteúdo, na qual se pretendia compor o *corpus* da pesquisa com informações obtidas via correspondência eletrônica ou pela internet em sites oficiais da Secretaria Municipal de Educação (SEMED); da Secretaria de Educação do Estado do Amazonas (SEDUC/AM); do Instituto Nacional de Pesquisa em Educação (Inep); Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); do Diário Oficial do Município de Manaus; Diário Oficial do Estado do Amazonas; do Ministério da Educação, dos Conselhos Municipais de Educação (estadual e municipal), assim como sites oficiais de organismos multilaterais e de Aparelhos Privados de Hegemonia (APHs) vinculados à educação.

Contudo, verificou-se a insuficiência de informações nos sites, em especial, da SEMED, da SEDUC e do CEE, o que gerou a necessidade da realização de visitas em busca de dados estatísticos, relatórios internos, planejamentos de formação, critérios de avaliação referentes à EJA, dados esses que, por serem públicos, não deveriam ser motivo para qualquer óbice, recusa ou retardo para o seu fornecimento. Mas, ao contrário, o que se observou nesses órgãos mencionados foi um descaso com lei de acesso à informação, com o princípio da transparência e com o pesquisador, de forma camuflada por exigências burocráticas descabidas e protelatórias que, intencionalmente ou não, resultaram em prejuízos para a investigação, pois reduziram o período de análise ou a mutilam em razão da sonegação de dados que, por não terem caráter sigiloso, como já dito, deveriam estar disponíveis e acessíveis a todos em nome da observância do princípio da transparência da administração pública.

Apesar de a EJA ser objeto bastante recorrente nas pesquisas, com foco, principalmente, nas visões e percepções dos/as educandos/as, propostas e práticas

pedagógicas, e políticas públicas recentes, o fechamento de turma da educação básica no turno noturno ainda não aparece como objeto de estudo das dissertações e teses, conforme demonstra pesquisa realizada junto ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, pautada em dois descritores: a) ensino noturno; e, b) fechamento de turmas.

Sobre o primeiro descritor - *ensino noturno* - o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES apresentou 133 resultados, contudo não se constatou nenhuma publicação acadêmica que relacionasse especificamente o ensino noturno à questão do fechamento de turmas. Quanto ao segundo descritor – *fechamento de turmas* – identificaram-se duas dissertações. A primeira, intitulada *Não feche a EJA da minha Escola*, defendida em 2018, debruça-se, conforme o resumo, sobre as implicações da redução de turmas e fechamento de escolas da EJA na Rede Municipal de Salvador (RMS) e como os sujeitos educandos e educadores resistem a esse fenômeno. Já a segunda, intitulada *Educação de Jovens e Adultos: Políticas de acesso e permanência na SEMED-Bragança*, defendida em 2018, analisa de que forma as ações implementadas no período de 2013 a 2016, pela coordenação da EJA da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Bragança, e as práticas educativas das escolas municipais contribuíram para o acesso e permanência de jovens, adultos e idosos no contexto escolar.

A análise dos resumos dessas últimas duas dissertações demonstrou que, apesar de os descritores estarem relacionados ao fechamento de turmas de EJA do turno noturno, o escopo dessas investigações está no resultado ou nas consequências do fechamento de turmas, sem aprofundarem a explicação sobre a essência deste fenômeno.

Assim sendo, tendo em vista a não constatação de estudos que expliquem o processo de fechamento de turmas do ensino noturno da rede municipal de educação de Manaus a partir de fatores decorrentes da reconfiguração produtiva do capital, a pesquisa se mostra relevante do ponto de vista acadêmico, uma vez que, após concluída, poderá viabilizar outros estudos que ampliem uma compreensão da essência do objeto e não apenas da aparência do fenômeno.

É importante ressaltar ainda a pertinência da discussão sobre esse objeto em razão da sua dimensão social, uma vez que há flagrante contradição entre os dados oficiais que dão conta de que, no Brasil, são 56 milhões de pessoas de 14 anos ou mais sem instrução e fundamental incompleto ou equivalente, segundo a Pesquisa

Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual (PNADCA) de 2019, sendo que, no Amazonas, são 944 mil pessoas, e, em Manaus, são 351 mil pessoas nessa condição. Apesar desses números alarmantes para qualquer nação, no Brasil, de acordo com o censo escolar, em 2019, 1.073 municípios não registraram mais matrículas para EJA no ensino fundamental, e em Manaus, em 2010, de um total de 23.952 matrículas, foram reduzidas a apenas 4.133, em 2022, no ensino noturno, em um processo cíclico de cerceamento do direito à educação, na infância e na idade adulta, a sujeitos subalternizados.

Para finalizar, é importante mencionar que a proposta apresentada não pretende ser linear, ao contrário, pretende-se compreender o movimento do objeto, sem perder de vista os ensinamentos marxianos de que o momento da pesquisa difere do momento de sua exposição. Nesse sentido, o caminho traçado é uma orientação conceitual e programática não sendo por isso engessada.



2 A AMPLIAÇÃO DA DESIGUALDADE SOCIAL E A INVISIBILIDADE DA EJA EM MANAUS

AMAZÔNICA

*Parteira boa
rezou três vezes:
sem novidade
nasceu José
no tapiri.*

*Desde pequeno
bebeu chibé
comeu castanha
uxi-coroa
piracuí
remou canoa
na pescaria
de jaraqui.*

*Ouviu estórias
do padre Pedro
e dos antigos
sobre o milagre
dos homens bons.
Mas nada soube
de agricultura.
Só mandioca
e extrativismo.
Cooperativa
libertação
a força viva
da união
foi comentada
(com muita unção)
no tempo próprio
para eleição.*

*Não teve estudo
só a cultura
dos ancestrais.
Cresceu sonhando*

*com cobras grandes
e a mãe-do-rio
que traz a enchente
que leva tudo.*

*Entrou na mata
sofreu de febres
e de abandono
cortou pau-rosa
juntou castanha
sangrou seringa
de sol a sol.*

*Mas tudo caro
não teve saldo
perdeu o sono.
Patrão bondoso
caboclo humilde
foi perdoado.*

*Voltou pra várzea
nova esperança:
plantou mandioca
tratou da juta
todo molhado
por muitos anos.*

*Patrão bondoso
mas tudo caro
não teve saldo
só reumatismo
cabelo branco
filho casado
morando ao lado
cheio de filhos
no mesmo estado
recomeçando.*

*E a mãe-do-rio
de vez em quando
trazendo a enchente
que leva tudo.*

*José está velho
mas nunca soube
que foi soldado
(sem soldo ou saldo)
marcou presença
guardou a mata
guardou o rio
doou seu sangue
para o futuro.*

*“Aposentado”
corpo doente
olhar cansado
perscruta a mata
chamando a estrada
transamazônica
para que venha
urgentemente
com muita gente
nos caminhões
nos aviões
para rendê-lo
no antigo posto
que recebeu
dos ancestrais.*

*José espera
na beira d’água
no tapiri.
Como seus pais.*

WERK, 1999, p. 21-24³

³ Alcides Werk Gomes de Matos nasceu em Aquidauana, Mato Grosso, no dia 20 de dezembro de 1934. É poeta de identidade amazônica, forjada no convívio com o modo de vida interiorano, resultado de suas aventuras pelos altos rios, pelos paranás, pelos lagos distantes, abeberando-se da cultura aborígene. Eterno poeta das águas, enquanto alguns poetas nascidos no Amazonas migraram para outros estados brasileiros, Alcides Werk fez a rota contrária, chegando ao Amazonas em 1954, quando tinha apenas 20 anos, onde permaneceu até sua morte em 13 de

O texto de Alcides Werk escolhido para epígrafe dessa dissertação descreve com magistral poesia (sentimento) a realidade material de milhares de amazônidas, impelidos pelas condições de vida sub-humanas a aceitarem qualquer tipo de trabalho, sem terem como contestar as regras dos feitores/empregadores. Muitos encontraram como destino o Amazonas, onde, na condição de soldados da borracha, com a conveniência política e jurídica do Estado, foram mantidos em regime de cativeiro por um coronel de barranco, em razão de contratos e dívidas, impulsionando dessa forma a Belle Époque Amazônica e sustentando as extravagâncias das elites locais. Manter uma população de analfabetos mostrou-se vantajoso às configurações socioeconômicas ao longo da história brasileira, uma vez que, de certa forma, constitui um exército de reserva de força de trabalho escravo. Tais condições, apesar do arranjo produtivo atual da Zona Franca de Manaus, ainda subsiste, dentro de uma configuração de desenvolvimento desigual e combinado, parcela considerável da população amazonense nessa condição de desconhecimento de uma cidadania substantiva e de privação de direito à saúde, à educação, à remuneração e à aposentadoria pelo seu trabalho, aprisionados por gerações no pauperismo que os força a migrar para Manaus em busca de melhoria, sendo transformadas pelo capital em exército industrial de reserva nas periferias urbanas.

Historicamente, dentro de uma concepção dual de ensino, as políticas educacionais pensadas para as classes subalternas têm se revestido de um caráter elementar, utilitarista, domesticador, competitivo e excludente, sempre alinhadas à manutenção do *status* das classes dominantes e, assim, voltadas para fornecer força de trabalho eficiente, suficiente e a baixo custo de acordo com as reconfigurações do modo de produção capitalista.

Pode-se dizer que a educação escolar no Brasil se manteve como um privilégio reservado à classe dominante por longos anos, retrato de uma acentuada desigualdade social, havendo, portanto, resistências por parte das forças sociais ainda dominantes no Brasil às transformações da sociedade brasileira, com mudanças significativas no campo educacional apenas a partir da década de 1930 (SAVIANI, 2013).

novembro de 2003. O que este poema diz a respeito da pesquisa do território, da sua história, das contradições vividas pelos subalternos.

Dentro desse percurso histórico de desigualdades no acesso à educação no Brasil, a Educação de Adultos tem sido “[...] recorrentemente, de forma marginal, tomada de uma maneira geral, como dimensão residual e temporária na educação brasileira” e pela “[...] ausência de políticas públicas e insucessos na promoção da escolarização da população” (VENTURA, 2008, p. 110), em geral relegada ao turno noturno “[...] ‘reservado’ ao trabalhador-estudante e sempre considerado um período em que o estudo é ‘mais sacrificado’. [...] que o aproveitamento da escolarização é reduzido, e que não há condições de se exigir maior empenho por parte de pessoas que trabalham de dia” (CARVALHO, 1994, p. 14).

O turno noturno assim como a modalidade EJA, enquanto produtos sociais, são parte das determinações sociais do modelo de produção capitalista que incluem a marginalização dos sujeitos quanto ao direito à educação, aliada à deficiência de um sistema educacional em que “[...] grande parte dos trabalhadores é excluída do acesso ao conhecimento historicamente acumulado, bem como das bases das decisões políticas, de modo que, não ao acaso, o Brasil apresenta atraso secular na universalização do acesso à educação” (MOTTA; ANDRADE, 2020, p. 6),

Sobre isso, Mészáros alerta que:

[...] o simples acesso à escola é condição necessária mas não suficiente para tirar das sombras do esquecimento social milhões de pessoas cuja existência só é reconhecida nos quadros estatísticos. E que o deslocamento do processo de exclusão educacional não se dá mais principalmente na questão do acesso à escola, mas sim dentro dela, por meio das instituições da educação formal. O que está em jogo não é apenas a modificação política dos processos educacionais – que praticam e agravam o *apartheid* social -, mas a reprodução da estrutura de valores contribui para perpetuar uma concepção de mundo baseada na sociedade mercantil (MÉSZÁROS, 2005, p. 11-12).

A sociedade de classes, fundamentada no discurso da meritocracia e da igualdade meramente formal, alicerça esse processo segregador de escolarização no qual, em 2019 no Brasil, “[...] quase 75% dos jovens de 18 a 24 anos estavam atrasados ou abandonaram os estudos, sendo que 11,0% estavam atrasados e 63,5% não frequentavam escola e não tinham concluído o ensino obrigatório” (IBGE, 2020).

O turno noturno e a modalidade EJA, antes de tudo, devem ser vistos como parte de um movimento histórico com todas as determinações político-sociais exigidas pelas reconfigurações do modo de produção capitalista, caracterizado pela sociedade

dividida em classes, na qual considerável parcela das massas populares sofrem restrições para ingressar ou para frequentar regularmente uma escola e, usualmente, acabam sendo segregados a programas, projetos e ações para EJA descontínuos e não consolidados como políticas públicas, em que se identifica “[...] uma precarização do processo de aprendizagem, pelas práticas pedagógicas aligeiradas e compensatórias que ainda são muito presentes nas iniciativas de EJA no país” (MACHADO; BARROS, 2020, p. 104). Isso demonstra a persistência de uma concepção do início do século XIX, manifestada por intelectuais orgânicos como Condorcet⁴, segundo a qual os filhos de trabalhadores de ocupações árduas não teriam condições nem tempo para se dedicarem devidamente aos estudos, sendo para estes mais adequado uma educação com caráter de instrução. Enquanto aos nascidos com uma fortuna independente, com mais tempo para empregar aos estudos, seria reservada uma educação mais ampla que os preparasse para profissões mais lucrativas que lhes assegurassem os meios de viver feliz e de adquirir a riqueza ou a consideração que os lugares, os serviços ou os talentos proporcionam (CONDORCET, 2005).

As relações materiais de dominação e os interesses dominantes ou a falta deles foram fatores preponderantes que, de uma forma ou outra, deram ao ensino para adultos um espaço marginal nas políticas públicas até o final do século XIX. Da mesma maneira, foi basicamente devido a essas relações materiais de dominação que realidades como as aulas noturnas, foram finalmente oficializadas nas políticas educacionais, não “[...] para pôr fim ao analfabetismo, mas para organizar, hierarquicamente, saberes e posições sociais” (COSTA, 2011, p. 55).

Decorrente de uma percepção higienista⁵ de uma sociedade que “[...] se modernizava e urbanizava, a leitura e a escrita, as quatro operações matemáticas, o

⁴ Marquês de Jean-Antoine-Nicolas de Caritat - Condorcet - (1793-1794) foi um filósofo, matemático e político francês que defendia que o sistema de instrução da França precisava ser gratuito, universal e independente, fixando as bases teóricas e ideológicas de um projeto pedagógico que ainda hoje soa arrojado e inspirador. Este ideário é delineado em Cinco memórias sobre a instrução pública, no qual elaborou um plano de organização do ensino público e um projeto de Constituição, que permaneceu letra morta.

⁵ Conformam esse discurso pedagógico de teor médico-higienista enunciados como “a educação é um salutar remédio para curar as doenças da sociedade e da civilização”; “a disseminação das escolas é o único meio para nos livrar da chaga do analfabetismo”; “o espalhamento das luzes da instrução é um poderoso antídoto para curar as doenças da ignorância e da pobreza”, que transportaram o discurso médico para as falas dos educadores, políticos e da intelectualidade de modo geral. Na expressão particular do discurso médico é, sem dúvida, o discurso liberal iluminista que aí se faz presente (SAVIANI, 2013, p. 137).

sistema métrico decimal e o sistema de pesos e medidas, além de uma série de normas de condutas higiênicas e morais [...]” davam uma certa *urbanidade* e traziam “[...] a ‘luz da razão’ e a ‘redenção da civilização’ ao ‘povo ignorante’, ‘mergulhado em vícios’ e ‘propenso a crimes e todo tipo de barbárie’ [...]” como evidencia a pesquisa de Costa (2011, p. 55-56, grifos da autora).

Ainda segundo Costa (2011, p.57), “[...] a ação dos ‘beneméritos’, dirigentes das associações filantrópicas, era mais evidente que a ação estatal, pelo menos até o decreto n.º 7.031-A, de 6 de setembro de 1878”, por meio do qual o Estado tomou para si a responsabilidade pela educação de adultos nas escolas noturnas e criou cursos noturnos “[...] para adultos nas escolas publicas de instrução primaria do 1.º gráo do sexo masculino do municipio da Côrte” (*sic!*) (BRASIL, 1878, Art. 1.º).

Ao se analisar o referido decreto, observa-se a economia de detalhes sobre estrutura e organização dessas escolas ao mesmo tempo em que chama a atenção a predominância de dispositivos versando sobre normas de conduta que, antes de elencar os comportamentos a serem reprimidos, já no seu artigo 7.º apresenta os *meios disciplinares* (repreensão em particular, repreensão em sala de aula, eliminação da matrícula e despedida do aluno) a serem aplicados nessas escolas, “[...] preocupação central, já que se lidava ali com uma população tida como ‘desordeira”” (COSTA, 2011, p. 64).

Enquanto os *comportamentos grosseiros e incivilizados* do povo eram combatidos, a meritocracia e o individualismo, princípios eminentemente liberais, eram incentivados pelo decreto que previa sabatinas e exames cujos resultados eram responsáveis pela concessão de atestado de progresso (art. 10), nota de merecimento e banco de honra (art. 11), também quadro de honra junto à porta da entrada da escola (art. 12); aprovação plena e aprovação com distinção (at. 27); e oferta de prêmios (art. 38); ficando impedido de receber qualquer dessas *honorarias* o aluno que tivesse notas de mau comportamento (art. 40) (BRASIL, 1978). Esses aspectos se mostram relevantes numa educação voltada a sustentar uma sociedade de classes em que alguns alunos, vistos sob o prisma da igualdade apenas formal de condições, são destacados como exemplos de sucesso do sistema, enquanto que aqueles trabalhadores, estudantes em suas preciosas horas de descanso, que não se sobressaíam ou sucumbiam a esse sistema competitivo e excludente eram classificados como incapazes, ignorantes ou indolentes cujo fracasso deveria ser atribuído exclusivamente a eles.

Além dessas honorarias e premiações prometidas aos bem-comportados que renunciassem às exíguas horas de descanso para frequentarem os cursos noturnos, o governo imperial lhes reservava a preferência em postos de trabalho manuais e subalternos, para os quais

Terão direito de preferencia aos logares de serventes, guardas, continuos, correios, ajudantes de porteiro, porteiros das repartições e estabelecimentos publicos e outros empregos de igual categoria os cidadãos que, reunindo os demais requisitos precisos, apresentarem notas de aprovação plena obtida nos exames finais de algum curso publico de instrução primaria de adultos. (*sic!*) (BRASIL, 1878, art. 41).

A concepção de educação que se infere do Decreto n.º 7.031-A/1878, adequa-se à concepção dos formuladores da política social da época que incorporaram de forma concreta a noção de reabilitação, terapia, tratamento médico, segundo a qual instituições públicas como a escola seriam o espaço para aliviar o sofrimento de males sociais como a pobreza e a criminalidade, cujos significados não se confundiam (KATZ, 1976). Tal análise pode servir de explicação para a concentração da maioria dessas escolas nas capitais das províncias e de sua exiguidade na maioria das cidades de pequeno porte do território nacional.

Segundo esse entendimento, é possível depreender que a finalidade dos cursos de ensino noturno não estava no desenvolvimento intelectual, mas sim no condicionamento moral e controle social da massa de analfabetos existente no Brasil. Como bem observa Katz (1976), ao reavaliar as origens da escola pública, “Public school systems existed to shape behavior and attitudes, alleviate social problems, and reinforce a social structure under stress. In this context, the character of pupils remained of far greater concern than their minds”⁶ (*sic!*) (KATZ, 1976, p. 399).

A criação de cursos noturnos que separam o trabalhador estudante das configurações e das possibilidades das escolas convencionais ilustram apropriadamente “[...] a constituição de sistemas de educação marcados pela dualidade estrutural” (KUENZER, 1991, p. 6) dentro do sistema capitalista, uma vez que o decreto imperial literalmente prescreve ocupações manuais e subalternas para as quais se destina a formação dos alunos pobres do turno noturnos. Nesses casos,

⁶ Os sistemas escolares públicos existiam para moldar comportamentos e atitudes, aliviar problemas sociais e reforçar uma estrutura social sob estresse. Nesse contexto, o caráter dos alunos permanecia uma preocupação muito maior do que suas mentes. (Livre tradução do pesquisador, 2022).

é evidente “[...] a separação entre ‘educação’ e ‘formação profissional’ como expressão da divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, através da existência de um sistema de ensino com dois ramos equivalentes, porém diferenciados” (KUENZER, 1991, p. 8)

Segundo ainda a autora, “A lógica do sistema, no entanto, permanece a mesma, legitimando o caráter seletivo e classista da escola, uma vez que a distribuição dos alunos pelos ramos continua a ser feita em conformidade com a sua origem de classe” (KUENZER, 1991, p. 8).

Efeito das matrizes do desenvolvimento interno desigual e combinado⁷, da modernização do arcaico e das “[...] contradições de longa duração que remontam aos traços de nossa colonização ainda não superados” (RUMMERT; ALGEBAIL; VENTURA, 2011, p. 720), a criação e a oferta de vagas nas escolas de ensino noturno ainda perduram enquanto bandeira de luta das classes populares como única forma possível de acesso à educação escolar das classes subalternas. Não só, porque as escolas de tempo integral de forma generalizada ainda se mostram uma realidade distante, mas também, e sobretudo, porque as estruturas do sistema capitalista, contraditoriamente baseadas na liberdade de escolha, não deixaram outra opção à sobrevivência dos filhos das camadas mais populares senão o ingresso precoce no mercado de trabalho.

A constatação de que ainda não se conseguiu, nas primeiras décadas do século XXI, equalizar as condições de ensino, manifesta-se até mesmo na organização de turnos escolares das escolas públicas, onde se percebem diferenças exorbitantes nas

⁷ A Leon Trotsky (1879-1940) se atribui a elaboração do conceito de desenvolvimento interno desigual e combinado, cuja hipótese na qual se funda “[...] pode ser formulada aproximadamente nos seguintes termos: com a ascensão do capitalismo a um sistema mundial, a história mundial torna-se uma totalidade concreta (contraditória) e as condições do desenvolvimento social e econômico conhecem uma mudança qualitativa: ‘O capitalismo (...) preparou e, num certo sentido, realizou a universalidade e a permanência do desenvolvimento da humanidade. Por isto está excluída a possibilidade de uma repetição das formas de desenvolvimento de diversas nações. Forçado a se colocar a reboque dos países avançados, um país atrasado não se conforma com a ordem de sucessão (...)’. As sociedades menos desenvolvidas têm a possibilidade, ou, mais exatamente, são obrigadas a adotar certos traços avançados saltando as etapas intermediárias: ‘Os selvagens renunciam ao arco e flecha, para logo tomarem os fuzis, sem percorrer a distância que separava, no passado, estas diferentes armas. (...) O desenvolvimento de uma nação historicamente atrasada conduz, necessariamente, a uma combinação original das diversidades. A órbita descrita toma, em seu conjunto, um caráter irregular, complexo, combinado’. [...] ‘A desigualdade do ritmo, que é a lei mais geral do processo histórico, manifesta-se com o máximo de vigor e de complexidade nos destinos dos países atrasados. Sob o açoitamento de necessidades exteriores, a vida retardatária é estrangulada a avançar por saltos. Desta lei universal da desigualdade dos ritmos decorre uma outra lei que, na falta de uma denominação mais apropriada, chamaremos lei do desenvolvimento combinado, no sentido da reaproximação de diversas etapas, da combinação de fases distintas, do amálgama de formas arcaicas com as mais modernas’.” (Sic!) (LÖWY, 1995, p. 76-77)

condições de estudo e de rendimento dos alunos que frequentam o turno matutino em relação àqueles que frequentam o turno vespertino, sendo atribuídas a esses últimos, menor predisposição para aprendizagem e uma maior propensão à reprovação (DOURADO, 2015). Ao turno noturno ficou reservado o acesso aos filhos das classes mais pauperizadas que ingressam prematuramente no mercado de trabalho para contribuir na renda familiar, assim como para os educandos *excedentes*, *reprovados* ou *evadidos* dos demais turnos. Esse é o período também, destinado àqueles que cometeram algum tipo de ato infracional ou crime e precisam retornar ao ambiente escolar para garantir uma progressão de medida.

Tanto o ensino noturno quanto a modalidade de ensino de Educação de Jovens e Adultos (EJA) capitulados como direito subjetivo no ordenamento jurídico brasileiro representam, antes disso, as reivindicações populares históricas por educação dentro de uma sociedade com enormes barreiras e desigualdades sociais.

Na concepção gramsciana de Estado como força e consenso, mesmo para cumprir sua função principal de acumulação do capital, o Estado capitalista, para legitimar-se, deve impulsionar mecanismos massivos de participação.

Assim, mostra-se relevante uma investigação sobre as transformações socioeconômicas no Brasil e o percurso histórico das lutas das classes subalternas por educação que antecederam e resultaram na instituição das turmas de ensino noturno e na modalidade de ensino EJA como política pública estatal, tendo por diretriz de análise a categoria passado e presente de Gramsci, que entende que “[...] é a reconstrução de uma passagem histórica total a partir de uma perspectiva particular, exatamente porque ela, melhor do que qualquer outra, reflete em si, por sua vez, essa totalidade (LIGUORI; VOZA, 2017, p. 1211).

Segundo Caldeira (2017) investigar, portanto, a história do ensino noturno e da educação de adultos pressupõe buscar o porquê de as escolas em geral terem permanecido escassas e raras no Brasil, até a virada do século XX. Esse debate encontra-se atrelado à luta pela educação popular, às tendências educacionais vigentes e o direito do aluno trabalhador à educação.

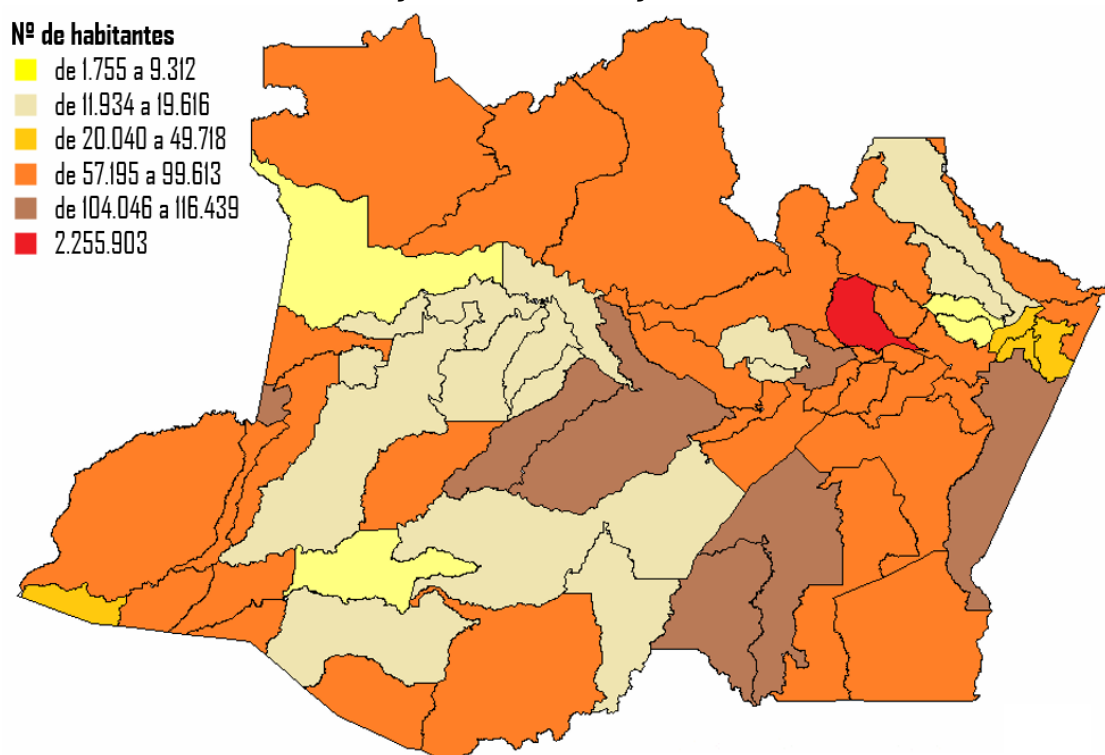
2.1 A DESIGUALDADE SOCIAL PRODUZIDA NA ZONA FRANCA DE MANAUS

Partindo dessas considerações, esta seção se propõe a situar melhor o recorte espaço-temporal desta pesquisa que delimitou como objeto o processo de extinção

do turno noturno na rede municipal de ensino de Manaus, por meio de fechamento de turmas e conversão dessas turmas em turmas de EJA.

A dinâmica desse fenômeno se processa dentro da sétima cidade mais populosa do Brasil, Manaus que, na condição de Capital, concentra uma população estimada de 2.255.903 dos 4.269.995 de habitantes do Amazonas, o que representa 52,83% da população do Estado (IBGE, 2021).

FIGURA 1 – CONCENTRAÇÃO DA POPULAÇÃO AMAZONENSE EM MANAUS



FONTE: Elaborado pelo pesquisador, 2023.

NOTA¹: Dados do IBGE, 2021.

Tal concentração, conforme esclarece Arminda Mourão (2006), deve-se a correntes migratórias impulsionadas pela Zona Franca de Manaus (ZFM)⁸, resposta

⁸ A Zona Franca, criada em 1957, tinha característica de *entreposto aduaneiro*. Somente em 1967, do Decreto-Lei n 288, de 28 de fevereiro de 1967, é que esta legislação se alargou para a *Zona Franca*. “De modo geral, as áreas com facilidades aduaneiras reconhecidas pela Organização das Nações Unidas (ONU) são classificadas em quatro grupos: Entrepostos Aduaneiros, Entrepostos Industriais, Zonas Francas e Zonas de Trânsito Livre. As Zonas Francas, por sua vez, subdividem-se nos seguintes aspectos: A Zona Franca, propriamente dita, os Portos Livres, os Perímetros Livres e os Depósitos Francos” (NICÁCIO, 1982, p. 25). Entreposto Aduaneiro: mercadorias que chegam do exterior e que, depois de desembarcadas, passam a circular no mercado nacional. Estas mercadorias para saírem do posto estão sujeitas a pagamento de impostos e direitos alfandegários. Zona Franca: Áreas de livre comércio aduaneiro para importação e exportação de mercadorias que gozam de incentivos fiscais especiais (*Sic!*) (MOURÃO, 2006, p. 128).

do Estado Brasileiro ao problema do atraso da longínqua região amazônica ocidental, onde a burguesia extrativista se mostrou incapaz em criar esquemas de reprodução. Assim, buscou-se não só ocupar a região e integrar a Bacia Amazônica à economia nacional, mas sobretudo inseri-la no processo de internacionalização e transnacionalização da economia, caracterizado por uma nova divisão internacional do trabalho, pelo aumento do financiamento externo e pela expansão das multinacionais, atraídas pelos incentivos fiscais federais, municipais e estaduais, como também pela mão de obra barata, abundante e pouco organizada sindicalmente.

A volta da Amazônia à consciência nacional e a sua escolha como lugar de experimentação de uma das primeiras zonas francas do mundo perpassam por processos e relações abrangentes que envolvem a reafirmação do compromisso do Brasil com o *sistema de mercado*, assegurando sua permanência como *área de influência* no contexto da Guerra Fria, e a criação das condições jurídico-políticas e de infraestrutura local, necessárias à redução dos custos de produção, à ampliação dos mercados consumidores, e à atração de investimentos estrangeiros, num momento em que avançava a descentralização industrial, em que predominam os interesses e a dinâmica do capital transnacional, via *política de interdependência*. A estagnação econômica em que Manaus vivia contribuiu tanto para rebaixar o valor da força de trabalho quanto para aumentar a concorrência entre os trabalhadores por emprego (SERÁFICO; SERÁFICO, 2005).

Além disso, Oliveira (2000) ressalta as dificuldades nos anos de 1960 e 1970 diante de uma mão de obra que, aproveitando-se do momento histórico em que coexistiam a Guerra Fria e o *Welfare States*, soube articular-se, organizar-se e tornar-se combativa na garantia de conquistas no âmbito dos países de capitalismo central que, em razão disso, buscavam mão de obra desprovida de vícios profissionais, ou seja, com pouca experiência, formação e organização sindical para o trabalho industrial. Para isso, o governo militar “[...] organizou a estratégia demagógica do ‘integrar a Amazônia para não entregá-la’, que mascarou por completo os reais interesses da política, voltada para o agravamento das condições de dependência do país ao capital estrangeiro” (*Sic!*) (OLIVEIRA, 2000, p. 40).

FIGURA 2 - RECORTE DE JORNAL SOBRE A INSTALAÇÃO DO DISTRITO INDUSTRIAL



FONTE: O Jornal, edição de 08 de outubro de 1968.

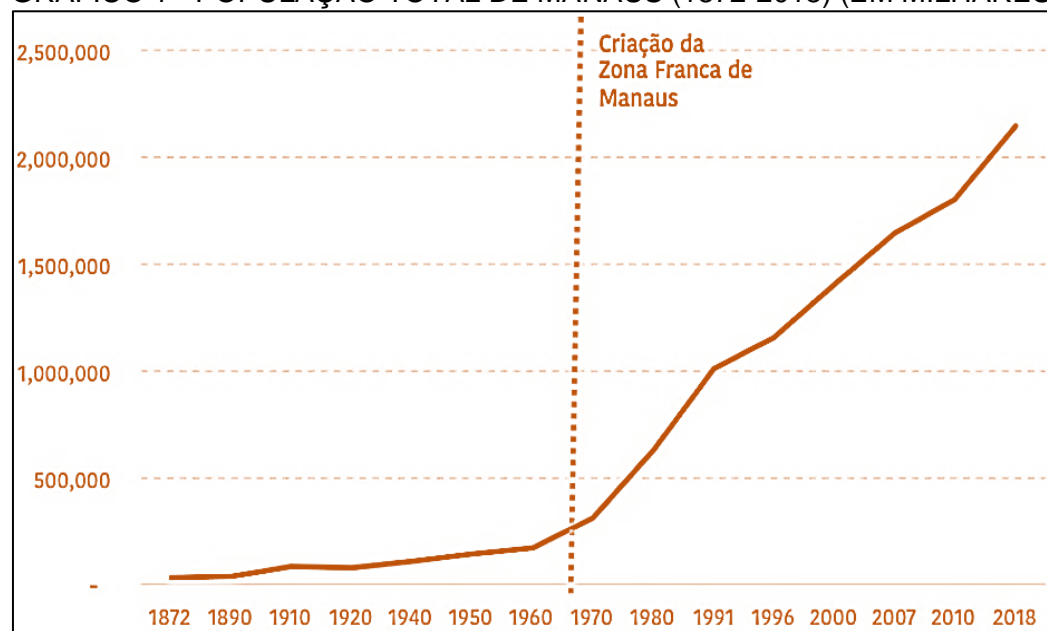
No título da notícia em destaque, é possível ver a atuação da imprensa da época na disseminação de ideias como a aceleração do desenvolvimento e a integração da região na construção do consenso em torno das políticas do governo militar, de modo a escamotear que a decisão de implantação da Zona Franca de Manaus se pautou na contrapartida do Brasil como país periférico em oferecer força de trabalho abundante e a baixo custo, além de criar as condições jurídico-políticas e econômicas, o que incluía benefícios fiscais especiais que permitissem a apropriação externa permanente de parte substancial do excedente econômico, associada à ordem capitalista com a revitalização de relações anacrônicas, estruturando-se, assim, sob o *capitalismo dependente*⁹ (FERNANDES, 1975).

⁹ “O padrão de acumulação de capital, inerente à associação dependente, promove ao mesmo tempo a intensificação da dependência e a redefinição constante das manifestações do subdesenvolvimento. [...] De um lado, independentemente de sua posição e orientação no espaço econômico, os agentes econômicos (externos e internos) vêm-se compelidos a dar a mais completa prioridade ao privilegiamento direto dos seus móveis lucrativos (relegando, deliberadamente, ou não, o que poderia ser essencial para a ‘ampliação e dinamização do mercado interno’ e para a ‘expansão e autonomização do sistema de produção’). De outro, ambos investem primariamente na expansão das economias hegemônicas, desejem ou não esse resultado (ou por causa da drenagem do excedente econômico pelas economias centrais; ou porque, de fato, custeiam a incorporação da economia dependente ao espaço econômico das economias centrais)” (FERNANDES, 1975, p. 57).

Toda essa reconfiguração da economia regional desencadeou processos sociais que promoveram a proletarianização de um contingente significativo de pessoas, de diferentes culturas que migraram para Manaus em busca, por meio da absorção como força de trabalho, de melhores condições de vida. Entretanto a ampliação das oportunidades de emprego não acompanhara as expectativas das massas de migrantes, o que resultou, na maioria dos casos, em um exército industrial de reserva e em profundas alterações dos valores culturais e das relações sociais, determinadas pela realidade urbana, pelo processo de produção capitalista e pelo fetiche da mercadoria (MOURÃO, 2006) e, por conseguinte,

Grandes segmentos de trabalhadores e trabalhadoras encontrarão limitações nas condições de venda da sua força de trabalho, o que gera impedimentos na mobilidade social na ordem capitalista, mantendo-se em condições estruturais restringidas de consumo e acesso a bens públicos patamares mínimos de acesso para a classe trabalhadora (MAURIEL, 2020, p. 712).

GRÁFICO 1 - POPULAÇÃO TOTAL DE MANAUS (1872-2018) (EM MILHARES)



FONTE: EESP/FGV, 2018.

A presença de um Polo moderno com indústrias multinacionais e multimilionárias contrasta com essas condições estruturais de restrição de acesso a patamares mínimos de consumo e de acesso aos bens públicos com reflexos diferenciados na realidade de Manaus e dos demais municípios de Manaus, onde é possível se observar claramente os matizes do desenvolvimento desigual e combinado, uma vez que “Na capital a atividade exercida é particularmente na

indústria e no comércio; no interior, com a economia de subsistência, o ribeirinho pesca, caça e tem na fabricação da farinha de mandioca a base de sustentação produtiva e alimentar” (MOURÃO, 2006, p. 131).

O advento da ZFM, em que pese a grande oferta de empregos da indústria no início, resultou em sérios impactos regionais em razão do crescimento descomunal que levou à ausência de políticas públicas e esvaziamento da zona rural do estado (OLIVEIRA, 2000), em conformidade com a lei geral de acumulação sobre base capitalista, na qual “Quanto maiores forem a riqueza social, o capital em funcionamento, o volume e o vigor de seu crescimento e, portanto, também a grandeza absoluta do proletariado e a força produtiva de seu trabalho, tanto maior será o exército industrial de reserva” (MARX, 2013, p. 471)

Com efeito, a implantação da ZFM não conseguiu um desenvolvimento uniforme por todo o estado. As políticas públicas permaneceram sendo pensadas sob a ótica da grande metrópole, sem ou pouco considerar-se a realidade dos habitantes dos outros 61 municípios do interior do Amazonas que, em geral, eram os mais afetados pela falta de emprego, saúde e educação, sendo essas necessidades indutoras para levar migrarem definitivamente para a capital Manaus.

Mesmo na capital, sede do Polo Industrial de Manaus (PIM), a configuração produtiva pautada na lógica do capitalismo dependente, as indústrias estrangeiras recebem inúmeros benefícios e apenas transferem as fases finais da produção para a região a fim de utilizar mão-de-obra a custos baixos (OLIVEIRA, 2001). Em 2011, “Segundo o secretário-executivo do Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior, Alessandro Teixeira, em média 35% dos componentes das mercadorias da ZFM vêm do exterior” (EXAME, 2011, s/p.).

Além disso, a alta participação de capital multinacional no PIM faz com que muitas das soluções tecnológicas (*designs* e conceitos) sejam elaboradas fora da ZFM, especialmente em São Paulo e no exterior, na sede da matriz ou onde estão os centros de pesquisa e desenvolvimento. À população local, dentro da divisão internacional do trabalho, cabem os postos de trabalhos com as tarefas mais simples e de mais baixos salários no chão das fábricas, pois também os postos mais altos na cadeia de comando, cargos gerenciais, são exercidos por pessoas de fora do Amazonas, sendo tal condição atribuída à falta de pessoas qualificadas no estado, onde se alega a carência até mesmo de operadores com ensino médio e formação técnica para operar máquinas especializadas (EXAME, 2011, s/p).

A cada crise do capitalismo, em razão da sua subserviência ao capital monopolista, a ZFM precisa se adequar às reconfigurações do modelo de produção. Por conseguinte, segundo Oliveira (2001) até mesmo esses postos subalternos de emprego direto são progressivamente reduzidos em virtude de fenômenos como o uso produtivo das novas tecnologias de base microeletrônica (automação) e pela difusão da chamada forma de organização da produção integrada e flexível (terceirização, subcontratação, contratos temporários etc.).

Com essa nova configuração, ao contrário do que ocorria nos anos de 1970, quando não eram exigidos, da grande maioria dos trabalhadores conhecimento mínimo adequado e escolaridade mínima para ingresso no trabalho, hoje, as empresas estão a exigir nível médio de instrução escolar e conhecimentos complementares para ingresso na indústria eletroeletrônica (OLIVEIRA, 2002, p. 42).

Essa exigência de maior grau de instrução e conhecimentos complementares são, ao mesmo tempo, uma decorrência da nova forma de organização do trabalho, determinado por instalações automatizadas, e uma imposição do modelo da competência, representado pela bem-sucedida empresa japonesa, originando um processo denominado de “qualificação flexível”¹⁰ (PIORE; SABEL, 1984, p. 17), assim explicado por Hirata (1994):

As qualificações exigidas no interior desse “novo modelo produtivo”, representado pelo modelo empresarial japonês, contrastam fortemente com aquelas relacionadas com a lógica taylorista de remuneração, de definição de postos de trabalho e de competências: trata-se da capacidade de pensar, de decidir, de ter iniciativa e responsabilidade, de fabricar e consertar, de administrar produção e a qualidade a partir da linha, isto é, ser simultaneamente operário da produção e de manutenção, inspetor de qualidade e engenheiro (HIRATA, 1994, p.130).

A demanda referente à qualificação de trabalhadores, portanto, diz respeito não apenas à capacidade técnica e habilidades específicas, mas sobretudo a condições subjetivas e intersubjetivas do sujeito que se aproximam mais de um *saber-ser* (HIRATA, 1994). A partir dessas exigências dentro da reconfiguração de produção

¹⁰ “O modelo da especialização flexível representaria o incremento das inovações organizacionais e tecnológicas, a descentralização e a abertura ao mercado internacional (M. Piore e Ch. Sabei, 1984). Ele teria como figura emblemática, no plano da organização da produção, a fábrica flexível; no plano da hierarquia das qualificações, o operário prudhoniano; e, no plano da mobilidade dos trabalhadores, o trabalhador temporário, isto é, a possibilidade de variar o emprego e o tempo de trabalho em função da conjuntura (R. Boyer, 1986:237)” (HIRATA, 1994, p.129).

flexível, percebe-se como ocorre o deslocamento conceitual de qualificação para competência e seus efeitos para o trabalhador, em que “O termo competência passa a ser evocado como mais adequado para expressar as novas demandas requeridas dos trabalhadores pelo sistema produtivo: iniciativa, flexibilidade, polivalência, multifuncionalidade, cooperação e autonomia” (AMARO, 2008, p. 92).

Sobre o processo de seleção nesse tipo de organização capitalista do trabalho industrial, Kuenzer (1995) esclarece que, a existência de atitudes favoráveis quanto à disciplina, à utilização de equipamentos de segurança, aos cuidados com a saúde, à necessidade de esforço pessoal e comprometimento com os objetivos da empresa compatíveis se sobrepõem ao domínio do conteúdo do trabalho, à experiência anterior ou à escolarização, e complementa:

Como o que define o salário é o cargo ocupado e não a qualificação do trabalhador, esta posição é perfeitamente compreensível enquanto forma de exploração da força de trabalho, na medida em que o mercado de trabalho oferta mão-de-obra com qualificação superior à exigida pelo processo produtivo, que pode ser alocada sem acrescer o investimento em capital variável (KUENZER, 1995, p. 133).

A explicação para essa contradição na qual se percebe uma supervalorização de aspectos subjetivos e atitudinais em detrimento da escolarização, ao mesmo tempo em que se exige nível mais alto para contratações pode estar na análise de Oliveira (2002) que atribui “[...]esse padrão de gestão e seleção de mão-de-obra [...] também à existência de um grande contingente de trabalhadores desempregados e escolarizados” (2002, p. 42).

A exigência de níveis mais alto de escolarização para contratações em contraste com trabalhos de montagem de aparelhos na indústria, sem necessidade de qualificação, que requerem habilidades básicas de disciplina, destreza, delicadeza e agilidade (OLIVEIRA, 2000), ocorre dentro da dinâmica do modo de produção capitalista e da força produtiva do trabalho que permite ao capitalista movimentar mais trabalhos individuais mediante exploração extensiva ou intensiva das forças de trabalho individuais (MARX, 2013), configurada por constantes ameaças de fechamento de fábricas e desemprego em massa e elevado grau de rotatividade de mão de obra (OLIVEIRA, 2000).

Assim, percebe-se que a relação direta entre emprego no PIM e o grau de escolaridade ou qualificação profissional não se sustenta, pois o contingente

excedente de trabalhadores desempregados tanto escolarizados, quanto não escolarizados são utilizados como forma de pressionar o exército ativo de trabalhadores, forçando-o ao sobretrabalho e à submissão aos ditames do capital (MARX, 2013). Na superestrutura do capital, o discurso da falta de qualificação e de baixa escolaridade justifica grandes contingentes de trabalhadores desempregados, enquanto, estruturalmente, a manutenção de tais contingentes opera como elemento de pressão para manter os salários baixos e para apropriação do mais valor gerado pelo sobretrabalho.

Logo, da mesma forma que serve aos interesses do capital manter um exército ativo e outro exército de reserva de trabalhadores, também é conveniente em um modelo de desenvolvimento econômico como a ZFM, com bases no capitalismo dependente, ter uma parcela de 944 mil pessoas, de 14 anos ou mais sem instrução e fundamental incompleto ou equivalente, no Amazonas, sendo dessas 351 mil só em Manaus, de modo que o sistema educacional reproduza a estrutura e luta de classes preexistentes na sociedade.

Vanilda Paiva (1989) explica que:

À flexibilidade do trabalho corresponde flexibilidade educacional que só pode ser obtida através de formação abrangente dentro de uma mentalidade moderna, aberta e adaptações sucessivas. A maior consciência de que os processos sociais e o desenvolvimento bem como a utilização tecnológica são desiguais e não coetâneas, corresponde também a consciência de que os sistemas educacionais e seus produtos não fogem à regra (PAIVA, 1989, p. 36).

A flexibilidade presente nas relações de trabalho pode ser identificada nas reformulações de políticas públicas de educação em que a “[...] oferta de cursos de formação profissional aligeirados e de baixíssima complexidade, que, na maior parte das experiências, pouco acrescentava à formação plena dos jovens e adultos trabalhadores” (VENTURA, 2008, p. 117), estando o processo de apagamento do ensino noturno e da EJA, assim como sua instrumentalização, no município de Manaus vinculado, portanto, a essas reconfigurações das bases sociais desse modo de produção flexível.

Nesse padrão de acumulação flexível sob a hegemonia neoliberal, tanto as relações de trabalho quanto as políticas educacionais são estruturadas “Sob novas bases (reestruturação produtiva, desemprego estrutural, fascismo social) e novos

conceitos ideológicos (competências, empregabilidade, empreendedorismo), a subalternidade das chamadas classes populares” (VENTURA, 2001, p. 19-20).

Na análise de Ventura (2001), esses conceitos ideológicos, impostos à educação pelas contrarreformas neoliberais, interrelacionam-se em um contexto de exclusão, desemprego estrutural e ausência de políticas públicas, no qual há uma ética individualista, presente no discurso de valorização da aquisição de competências que, conseqüentemente, garantiriam uma empregabilidade (empreender a si próprio), ou a aptidão para ser um empreendedor (empreender um negócio), como forma de transferir para o indivíduo a responsabilidade de sua inserção no mercado de trabalho ou em formas autogeridas.

A materialização desses conceitos em políticas públicas é perceptível em Manaus tanto nas relações de trabalho, ao se verificar redução da mão-de-obra efetiva e, concomitantemente, o aumento da mão-de-obra temporária e terceirizada. Segundo indicadores de desempenho do PIM, em 2015, os efetivos representavam 94,62% das vagas ocupadas, os temporários 1,48%, e os terceirizados 3,9%. Já em 2019, os efetivos caíram para 87,97%, enquanto os temporários subiram para 5,09%, e os terceirizados para 6,94%. Em outra frente, em sintonia com a ideologia neoliberal, a Prefeitura de Manaus, por meio da Lei n.º 2370, de 30 de novembro de 2018, altera a nomenclatura da Secretaria Municipal do Trabalho, Emprego e Desenvolvimento (SEMTRAD) para Secretaria Municipal do Trabalho, **Empreendedorismo e Inovação** (SEMTEPI), tendo como uma de suas finalidades: “planejar, coordenar, articular e implementar as políticas de trabalho, **empreendedorismo e inovação**, buscando o desenvolvimento social pleno do Município” (art. 1º, I). Em 2019, Manaus ao ocupar o lugar de capital com maior taxa de desemprego no país, com 15,9% na taxa de desocupação, a resposta do Município foi, por meio da SEMTEPI, selecionar APHS para executarem ações de programas e projetos que promovessem “[...] mais desenvolvimento intelectual, empregabilidade, capacitação empreendedora e apoio as redes de economia criativa e solidária, com recursos próprios e recursos oriundos de Emendas Parlamentares dos vereadores da Câmara Municipal de Manaus para promover qualificação profissional e cultura empreendedora” (MANAUS, 2018a, p. 18).

No mesmo ano de criação da SEMTEPI, a Lei n.º 2.349, de 09 de outubro de 2018, de iniciativa do Poder Executivo, alterou a Lei n. 2.195, de 29 de dezembro de 2016, que dispõe sobre o ensino de temas transversais de educação nas escolas da rede pública municipal de ensino, para incluir o tema empreendedorismo de forma

obrigatória nas escolas da rede municipal de ensino, “[...]nos conteúdos programáticos das disciplinas do ensino fundamental, sem prejuízo de outros a serem determinados pelo Conselho Municipal de Educação” (MANAUS, 2016, art. 1.º).

Na justificativa do Projeto da referida Lei apresentada pelo Poder Executivo consta:

O cenário social e político do nosso país requer um **novo modelo de escola**, alicerçada na pluralidade de idéias, na inclusão e na busca pelo desenvolvimento integral dos estudantes. Tendo em vista o dinamismo desse processo, entendemos que **o conhecimento acerca do empreendedorismo é de fundamental importância para nossas crianças e jovens**. Desta feita, propõe-se a inserção do tema “Empreendedorismo” na referida lei com o objetivo de ampliar cada vez mais os horizontes de conhecimento dos nossos estudantes, **estimulando-os a desenvolver sua liderança enfrentando os desafios apresentados em seu contexto social, oportunizando-os o protagonismo de sua própria história** (MANAUS, 2018b, grifos nosso).

O município de Manaus, na condição de sociedade política, exerce seu papel de coerção por meio da edição de lei e utilização de sua estrutura para impor a cultura do empreendedorismo de interesse da sociedade civil hegemônica que atua diretamente na sua disseminação e construção do senso comum junto às classes subalternas.

Nessa estratégia, o empreendedorismo é apresentado como elemento de inovação da escola em que o estudante deve ser estimulado a se desenvolver como empreendedor para conseguir se adaptar às novas demandas do mercado, não mais por meio de um emprego estável e duradouro, com a segurança de um salário no final do mês, mas concretizando seu próprio projeto, arriscando o sucesso, liderando equipes de trabalho, trabalhando sem horários fixos, reduzindo seus custos em todas as áreas possíveis, sem horas extras pagas. Na condição de protagonista, seu futuro passa por seu esforço individual, por sua capacidade de autogerir. Embora o sistema feche as oportunidades, ele saberá usar seu talento para criar seu próprio negócio, sendo ele mesmo um empreendedor, um microempreendedor (ALMONACID; ARROYO, 2000).

Essa ideologia do empreendedorismo na qual não há postos de trabalho nem mesmo para os superqualificados e que, por isso, favorece a exploração da força do trabalho de pessoas, sem os tradicionais vínculos empregatícios ou direitos da relação

de trabalho, como bem expõe Almonacid e Arroyo (2000), transfere os encargos do processo de produção para grupos sociais pauperizados, que não têm capital suficiente para tal, trabalham na informalidade ou controlados e dependentes da tecnologia. Diante disso, “[...] seu pequeno capital não permite empregar os processos da grande indústria e sucumbem na concorrência com os grandes capitalistas; outros porque sua habilidade profissional é depreciada pelos novos métodos de produção” (MARX, 2005, p. 47).

Essa ética individualista, portanto, funcionaria como uma forma de controle social, sustentado na promessa de inclusão por meio da empregabilidade ou do empreendedorismo àqueles que adquiriram determinadas competências (VENTURA, 2001). Essa ideologia, ao mesmo tempo em que induz sujeitos subalternizados, como são os da Educação de Jovens e Adultos, a se culparem por não terem se esforçado para obter uma qualificação que os habilitasse à empregabilidade, também os estimula a buscarem qualificação (competências e habilidades) como meio de alcançar a tão propalada inclusão, também construída ideologicamente, uma vez que, conforme ressalta Braga (2013):

[...] a ideologia da inclusão social não explica em que condições e para onde se pretende incluir os tais indivíduos “excluídos”, ou seja, não demonstra que se houvesse a possibilidade da inclusão, algo bastante contestável e duvidável, essa se daria no reino do trabalho alienado, precarizado e intensificado que nega a multiplicidade da potencialidade física e espiritual do ser humano e, conseqüentemente, a positividade da inclusão estaria ameaçada (BRAGA, 2013, p.17).

Kuenzer (2005) identifica nessas relações de trabalho um processo de *exclusão includente e inclusão excludente*, em que “[...] várias estratégias para excluir o trabalhador do mercado formal, no qual ele tinha direitos assegurados e melhores condições de trabalho e, ao mesmo tempo, são colocadas estratégias de inclusão no mundo do trabalho, mas sob condições precárias” (KUENZER, 2005, p. 92), dualidade estrutural esta que se objetiva também nas novas relações entre educação e trabalho:

A esta lógica, que estamos chamando de exclusão includente, corresponde outra lógica, equivalente e em direção contrária, do ponto de vista da educação. Na inclusão excludente, a ela dialeticamente relacionada: a inclusão excludente, ou seja, as estratégias de inclusão

nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondam os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo; ou, na linguagem toyotista, homens e mulheres flexíveis, capazes de resolver problemas novos com rapidez e eficiência, acompanhando as mudanças e educando-se permanentemente (KUENZER, 2005, p. 92-93).

Diante da redução de postos efetivos de trabalho e de média salarial, verifica-se a emergência dessas estratégias de exclusão incluída no crescimento da mão-de-obra temporária e terceirizada no PIM, enquanto o restante da população manauara, orientada pela ideologia do neoempreendedorismo difundida por agências internacionais como o Banco Mundial (FILGUEIRAS; ANTUNES, 2020), são relegadas cada vez mais a condições de subsistência em arranjos precários de trabalho mediados pela Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), dentro daquilo que se convencionou chamar de *Gig economy*, *platform economy*, *sharing economy*, *crowdsourcing*, *on-demand economy*, *crowdwork*, uberização, trabalho digital (FILGUEIRAS; ANTUNES, 2020)¹¹, termos ainda muito controversos, mas que, de modo geral, envolvem controle e subordinação exacerbados pela transferência dos riscos aos/às assalariados/as, o que inclui a assunção de custos, como a aquisição de carros, celulares, computadores, bem como sua manutenção, deixando as empresas sem nenhum risco e sem necessidade de terem sua propriedade formal.

Sob tais condições materiais, as configurações da educação de adultos ofertada pelo município de Manaus, como se analisará posteriormente, foram modificadas com a substituição do ensino fundamental noturno por EJA, seguido do fechamento desse turno em inúmeras escolas, em um movimento de crescente da oferta de cursos gratuitos, com carga horária curta, *on-line* e presenciais, que abordam “[...] diversos temas dentro do universo empreendedor, como educação financeira, gestão de pessoas, criatividade, administração e ainda os básicos que ensinam como abrir uma empresa da forma correta” (SEMTEPI, 2020, s/p).

Uma população em constante crescimento, a substituição dos empregos formais por subempregos ou trabalhos instáveis, informais, precarizados e, em muitos

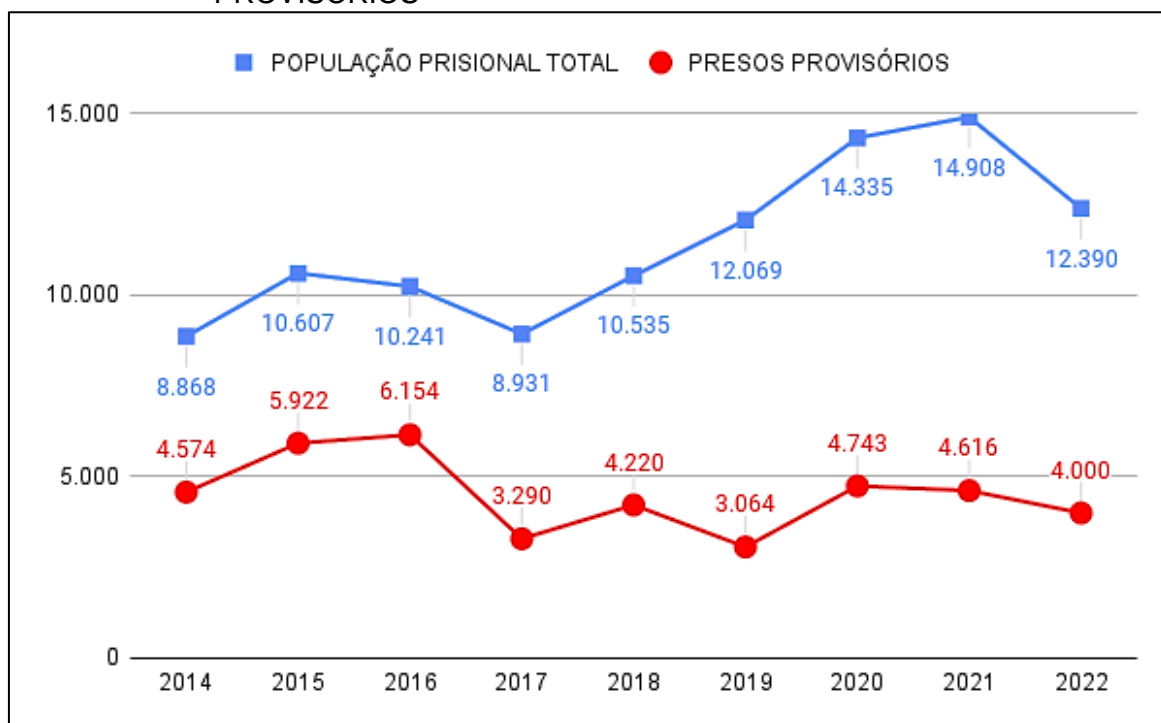
¹¹ Trata-se de fenômenos que possuem as seguintes identidades típicas das TIC: 1) contatos on-line entre produtores e consumidores, trabalhadores e empresas; 2) uso de aplicativos ou plataformas para acesso em computador ou instrumentos móveis de comunicação; 3) uso abrangente de dados digitais para a organização e gestão dessas atividades; 4) relações estabelecidas por “demanda” (ou seja, que resultam de arranjos a cada produto, desprovidos de segurança jurídica capaz de garantir sua continuidade).

casos, a própria impossibilidade de venda da força de trabalho somada à restrição aos bens públicos mínimos impõem às massas populares de Manaus e, em especial, aos jovens a situações de segregação social-racial e de extermínio, verificáveis nos indicadores sociais oficiais.

De acordo com a Síntese de Indicadores Sociais 2022 do IBGE, em Manaus, houve crescimento de 8,1% de pessoas em situação de pobreza, passando de 30,5% para 38,6%. Já em situação de extrema pobreza, houve um aumento de 2,2%, passando de 6,5% em 2020 para 8,7% em 2021, sendo a 5ª capital com maior índice de pessoas nessa condição, ficando abaixo apenas de Maceió (8,9%), Porto Velho (9,4%), Belém (9,4%) e Rio Branco (11%).

Concomitante a isso, os dados acerca da população prisional do Estado do Amazonas fornecidos pelo Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias, organizado pelo Sistema de Informações do Departamento Penitenciário Nacional (SISDEPEN), evidenciam a segregação, marginalização e encarceramento crescente de pessoas jovens e de baixa escolaridade, em sua maioria.

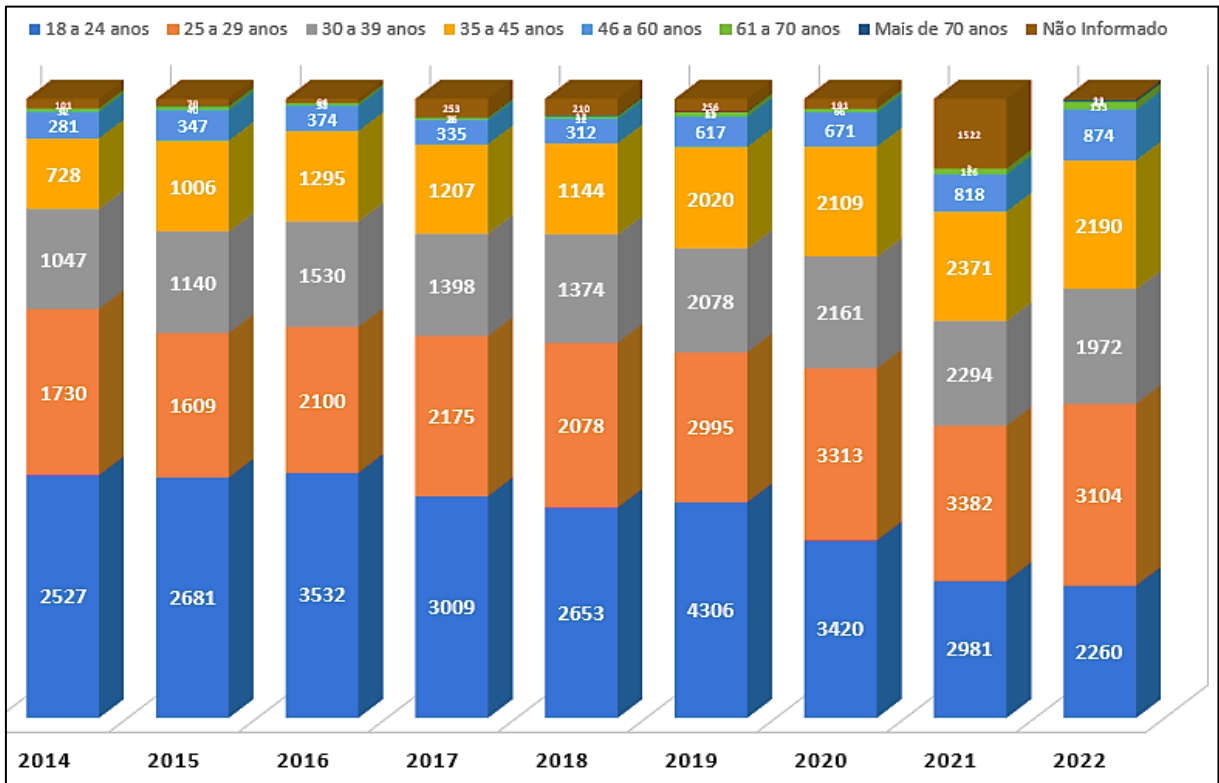
GRÁFICO 2 - POPULAÇÃO PRISIONAL TOTAL E QUANTIDADE DE PRESOS PROVISÓRIOS



FONTE: Elaborado pelo pesquisador, 2023.

NOTA¹: Dados do SISDEPEN, 2023

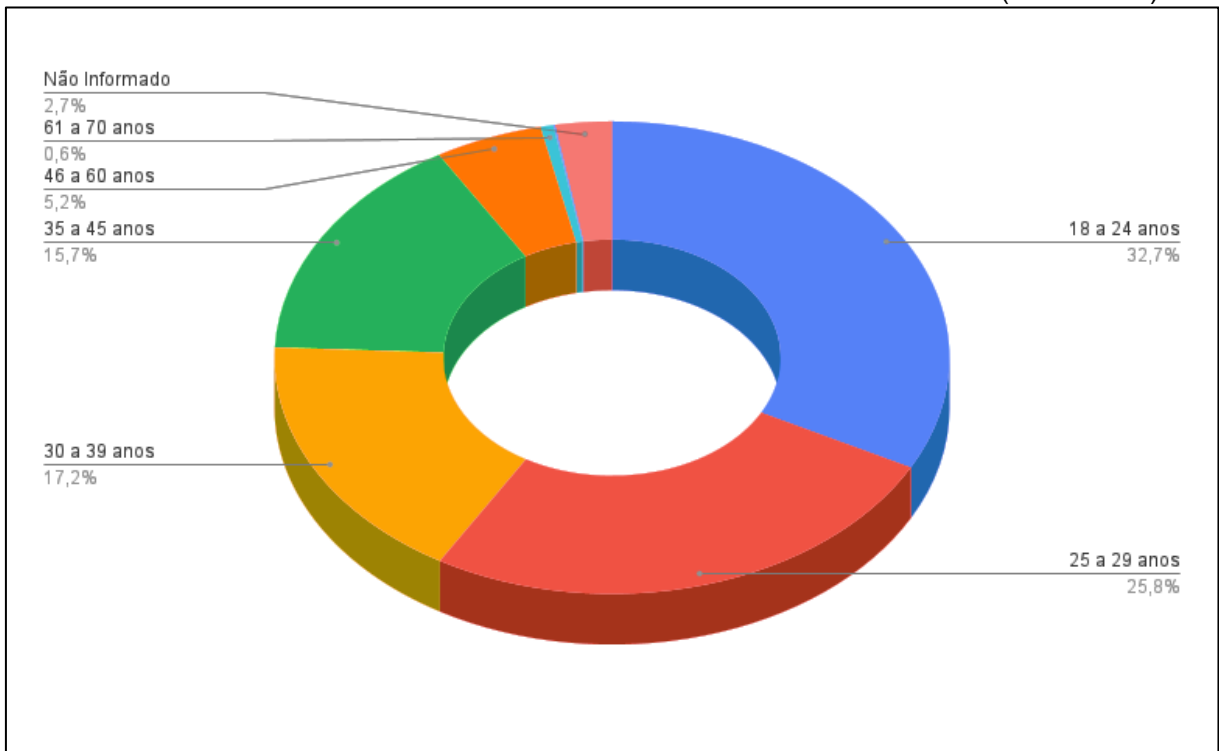
GRÁFICO 3: NÚMERO DE PESSOAS PRIVADAS DE LIBERDADE POR FAIXA ETÁRIA



FONTE: Elaborado pelo pesquisador, 2023.

NOTA¹: Dados do SISDEPEN, 2023.

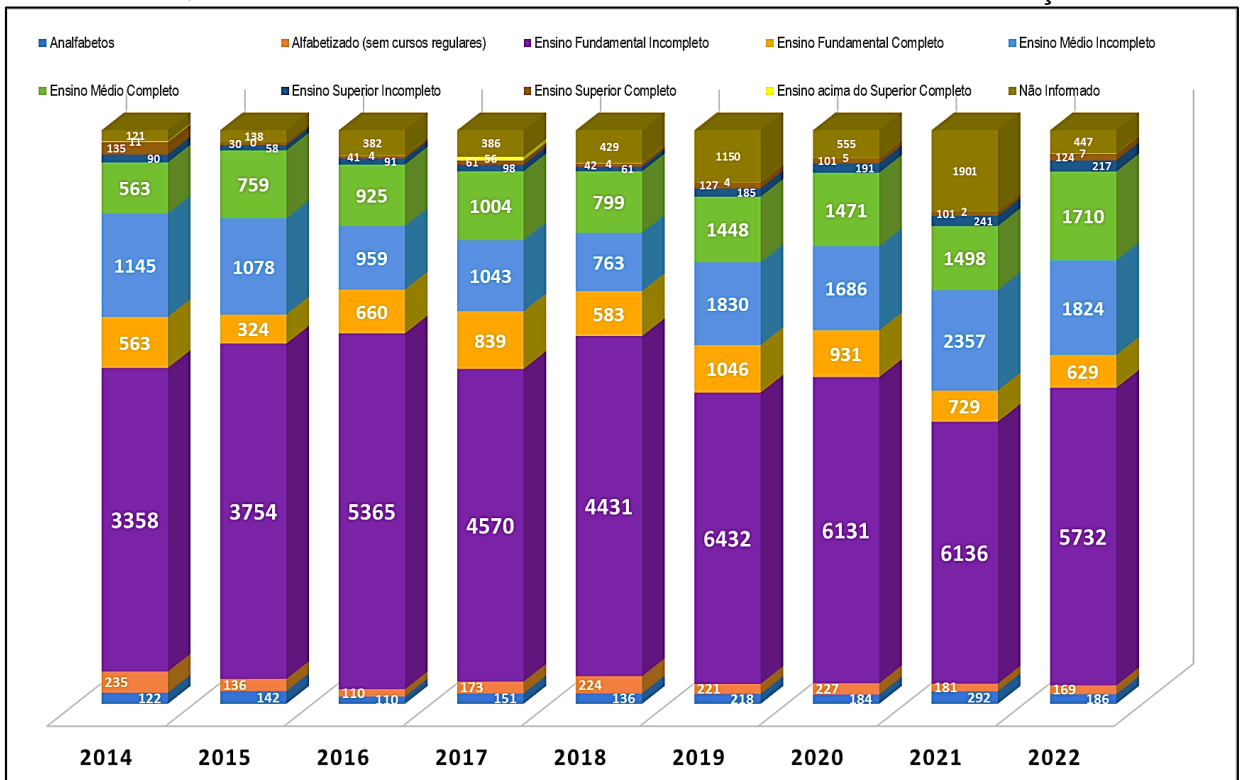
GRÁFICO 4 - MÉDIA DE PRIVADOS DE LIBERDADE POR FAIXA ETÁRIA (2014-2022)



FONTE: Elaborado pelo autor, 2023.

NOTA¹: Dados do SISDEPEN, 2023.

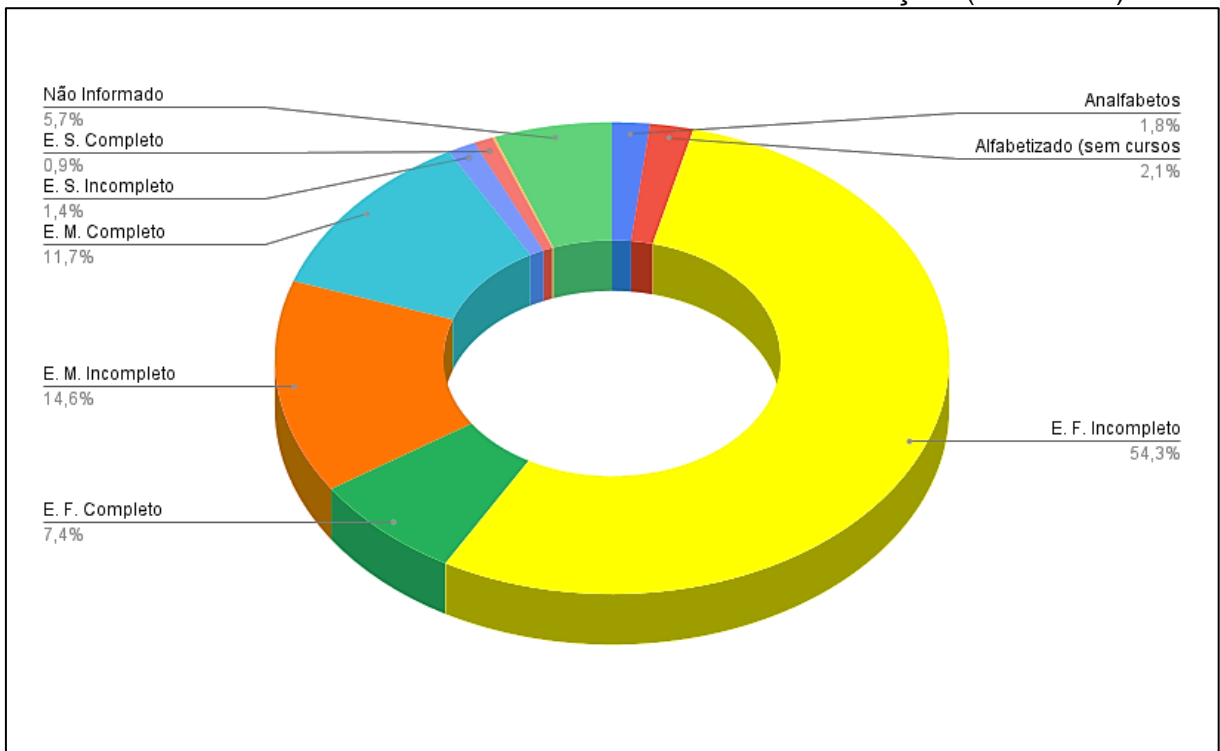
GRÁFICO 5 - QUANTIDADE DE PRIVADOS DE LIBERDADE POR GRAU DE INSTRUÇÃO



FONTE: Elaborado pelo pesquisador, 2023.

NOTA¹: Dados do SISDEPEN, 2023.

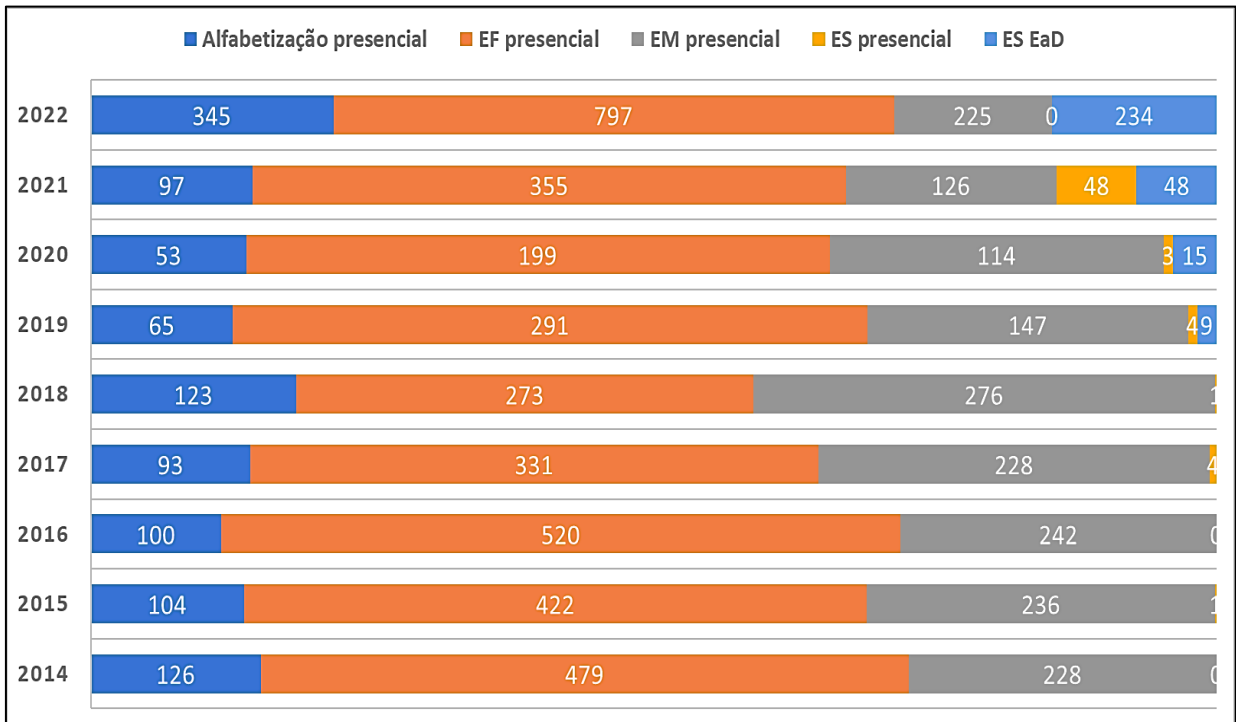
GRÁFICO 6 - PRIVADOS DE LIBERDADE POR GRAU DE INSTRUÇÃO (2014-2022)



FONTE: Elaborado pelo autor, 2023.

NOTA¹: Dados do SISDEPEN, 2023.

GRÁFICO 7 - PESSOAS PRIVADAS DE LIBERDADE EM ATIVIDADE EDUCACIONAL



FONTE: Elaborado pelo pesquisador, 2023.

NOTA¹: Dados do SISDEPEN, 2023.

Os dados demonstram o aumento progressivo da população prisional no Estado do Amazonas, a uma taxa de quase 20% ao ano de 2017 a 2020, praticamente dobrando em 2021 o número de presos existente em 2014, coincidindo o pico do encarceramento com a ocorrência da maior calamidade pública da história amazonense, ocasionada por uma sequência de erros de autoridades locais e nacionais que culminou no colapso do sistema de saúde em decorrência da falta de oxigênio nas unidades de saúde que levou à morte, segundo investigações do Ministério Público e da Defensoria Pública, de mais de 60 pessoas em todo o estado e à transferência, às pressas, de 500 pacientes para hospitais em outros estados (GAZEL; CRUZ, 2022).

A resistência dessas pessoas em condições subumanas de superlotação carcerária e violações de direitos tem se mostrado por meio de sucessivas rebeliões nas unidades prisionais de Manaus, destacando-se entre essas: o massacre em janeiro de 2017 no Complexo Penitenciário Anísio Jobim (COMPAJ), sob a gestão da empresa Umanizzare contratada pelo estado, em que 56 pessoas morreram após uma rebelião que durou 17 horas, considerada até hoje a maior do Amazonas (G1, 2019; SOUZA, 2022); em 2020, 17 pessoas ficaram feridas durante a rebelião que aconteceu na Unidade Prisional do Puraquequara (UPP); em 2021 a morte do detento Erick Batista Costa desencadeou uma onda de ataques nos dias 6 e 7 de junho, com

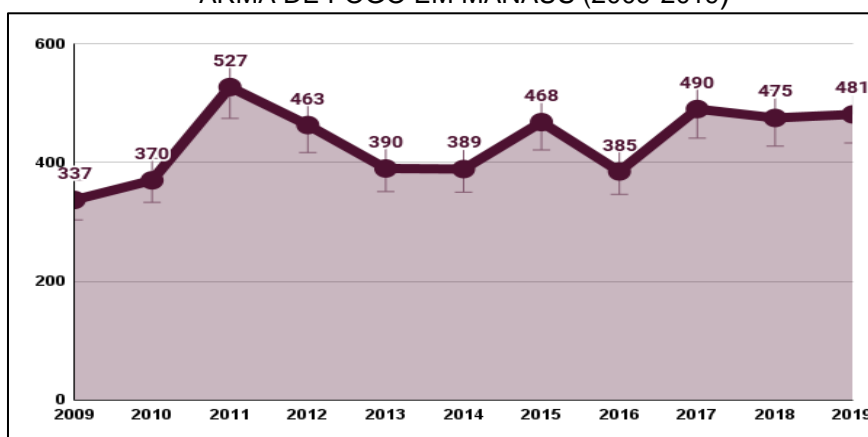
incêndios em edificações e veículos por todas as zonas da capital e em mais 7 municípios do interior do estado (G1, 2021; SOUZA, 2022).

Há que se pontuar que a organização do sistema prisional no Amazonas, como as demais áreas saúde e educação, sofre as determinações da concentração populacional em Manaus decorrentes do modelo Zona Franca. Isso explica a centralização de unidades prisionais na capital e a existência dessas em apenas 10 dos outros 61 municípios. Assim a população prisional em Manaus, em 2022, correspondia a 93,8% dos 12.390 presos (jan-jun), ou seja, 11.620 presos se encontravam em unidades prisionais localizadas em Manaus.

Nesse cenário, chama a atenção a maioria dos presos serem jovens entre 18 e 29 anos (58,5% em média) e com ensino fundamental incompleto (54,3% em média), perfil esse que coincide com o dos sujeitos da EJA, mas que não são inseridos em atividade educacional nas unidades prisionais, uma vez que, como demonstrado no gráfico 7, de 5.732 presos em 2022, apenas 797 (14%) aparecem cursando o ensino fundamental no período de privação da liberdade, ressaltando que, de acordo com o termo de Cooperação Técnica n.º 15/2020, “À SEDUC coube como objeto a cadência de professores, a garantia a implantação e/ou manutenção da Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, em nível Fundamental e Médio, na forma presencial” (Sic!)(SEDUC, 2021).

Além desses dados sobre encarceramento, o extermínio da população subalterna também se faz presente nas estatísticas como revelam os dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) que, em seu *Atlas da Violência*, mostra que foram mortos, só em Manaus, entre 2009 e 2019, uma média de 438 jovens de 15 a 29 anos por ano (IPEA, 2019).

GRÁFICO 8 - HOMICÍDIOS DE JOVENS DE 15 A 29 ANOS POR ARMA DE FOGO EM MANAUS (2009-2019)



FONTE: Elaborado pelo pesquisador, 2023.

NOTA¹: Dados do IPEA, 2023.

Embora os dados acima, tomados isoladamente, sejam insuficientes para relacionarem os homicídios dolosos por arma de fogo desses jovens/adultos ao fenômeno de fechamento de turmas do ensino fundamental e da modalidade EJA no turno noturno na rede municipal de ensino de Manaus, essa média de 438 mortes por ano na capital amazonense não pode ser considerada extrínseca ao conjunto de dados de base nacional e de outras investigações já produzidas que reafirmam como “[...] principais ‘grupos de risco’ dos eventos de violência letal no país: **homens jovens, negros, de baixa escolaridade**” (FBSP, 2020, p. 70 - grifo nosso). Nas palavras de Daniel Cerqueira, coordenador do *Atlas da Violência* (2021),

Considerando a série histórica dos últimos onze anos (2009-2019), foram 333.330 jovens (15 a 29 anos) vítimas da violência letal no Brasil. São centenas de milhares de indivíduos que **não tiveram a chance de concluir sua vida escolar**, de construir um caminho profissional, de formar sua própria família ou de serem reconhecidos pelas suas conquistas no contexto social em que vivem (CERQUEIRA, 2021, p. 27, grifo nosso).

Apoiada em Marx (2008, p. 258) de que “O concreto é concreto, porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso”, Catini (2019), ao indagar sobre para onde estão indo os jovens expulsos da escolarização, afirma que os serviços sociais de educação, portanto suas políticas de gestão, não podem mais ser observados apenas pelas redes formais de ensino.

Na busca da síntese das muitas determinações para o fechamento do turno noturno em escolas da rede municipal de ensino de Manaus é que se justifica o detalhamento do contexto socioeconômico em que este fenômeno está inserido, no qual se situa a Zona Franca de Manaus, modelo econômico proposto pelo governo ditatorial brasileiro em substituição ao Ciclo da Borracha baseado na extração de látex e produção de borracha para atender à demanda internacional. O modelo Zona Franca, um dos primeiros do mundo, serve antes de tudo aos interesses do capitalismo em meio à disputa pela hegemonia com o socialismo na época, aos benefícios de isenção de impostos, e à busca por mão-de-obra de baixo custo, pouca qualificação e sem tradição sindical. Dentro dessa perspectiva de capitalismo periférico e dependente, a imensa parte da riqueza produzida vai para a sede das empresas em outros países outra parte retorna à União, restando ao Amazonas uma receita de subsistência para a sua população. Apesar disso, as limitadas vagas geradas por esse modelo ao mesmo tempo em que tem atraído levas do interior do

estado e dos demais estados da federação têm sido responsável, dentro dos contornos do desenvolvimento desigual e combinado, a concentração dos recursos, dos serviços sociais e de mais da metade da população na capital, enquanto os demais municípios subsistem em situação de abandono.

Tal dinâmica observada na Zona Franca de Manaus, enquanto modelo de produção capitalista, caracteriza-se pela necessidade de grandes massas de trabalhadores excedentes disponíveis para serem alocadas prontamente, para serem utilizadas como controle da elevação dos salários dos trabalhadores ativos e para forçar estes ao sobretrabalho. A atração da população de trabalhadores dos municípios do interior para a capital recai na lei da acumulação capitalista que exige a manutenção de uma superpopulação relativa ou um exército industrial de reserva, de modo que:

[...] a acumulação de riqueza num polo é, ao mesmo tempo, a acumulação de miséria, o suplício do trabalho, a escravidão, a ignorância, a brutalização e a degradação moral no polo oposto, isto é, do lado da classe que produz seu próprio produto como capital (MARX, 2013, p. 472).

A impossibilidade de venda da força de trabalho, a restrição de acesso aos bens públicos mínimos, o segundo lugar no ranking da pobreza, com 51% da população considerada pobre, e 12,5% da população em situação de extrema pobreza (IBGE, 2021), o encarceramento em massa, e terceira capital do Brasil com a maior taxa de Mortes Violentas Intencionais (MVI) (FBSP, 2022), fechamento do turno noturno em escolas da rede municipal são fenômenos vigentes na capital do Amazonas que podem ser indicados como produtos dessas condições gerais de produção, compondo, até aqui, uma representação caótica que remetem, ainda, a representações simples, mas acerca das quais se pretende reproduzir teoricamente o concreto, isto é, “[...] uma rica totalidade de determinações e relações diversas” (NETTO, 2011, p. 43).

2.2 A INVISIBILIDADE DA EJA NA TERCEIRA MAIOR REDE DE ENSINO MUNICIPAL DO PAÍS

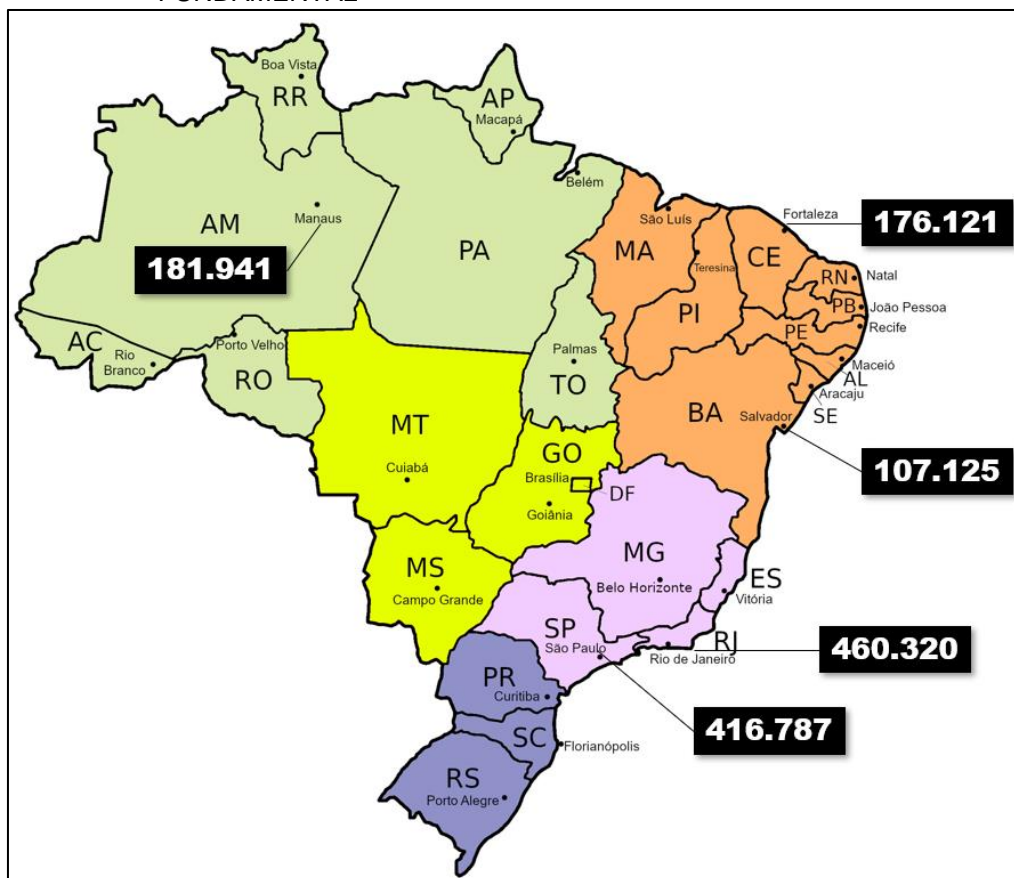
A presente pesquisa concentra a sua investigação e sua análise apenas nas unidades que integram a rede municipal de ensino de Manaus, em decorrência da

experiência profissional do pesquisador como professor de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos, no turno noturno, na qual tem vivenciado o fechamento de turma e suas consequências.

Neste ponto, portanto, busca-se apresentar a estrutura e a organização da rede municipal de ensino de Manaus, com o devido destaque para a configuração da modalidade EJA, objeto deste estudo, bem como ao perfil de seus educandos.

Dito isso, o Amazonas, em termos populacionais, figura em 13º lugar entre os demais estados brasileiros. Manaus, apesar de ser a sétima capital mais populosa do Brasil, em razão de, como já demonstrado, concentrar metade da população do estado, aparece como a terceira maior rede municipal de ensino do país em número de matrículas, com 181.941 matrículas e 500 escolas de Ensino Fundamental, segundo dados do Censo Escolar 2022 (INEP, 2021).

FIGURA 3 - MUNICÍPIOS COM MAIOR NÚMERO DE MATRÍCULAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

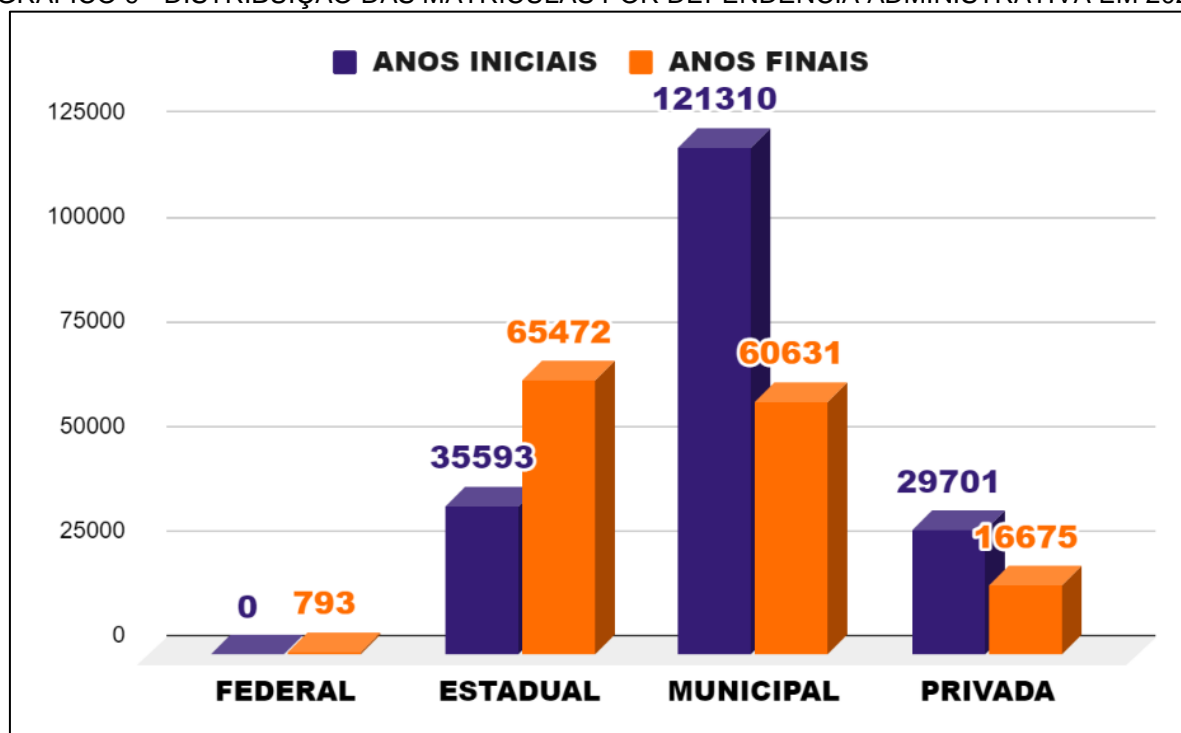


FONTE: Elaborado pelo pesquisador, 2023.

NOTA¹: Dados do INEP, 2022.

Somadas todas as redes de ensino, em 2022, as matrículas no Ensino Fundamental totalizaram 330.175, distribuídas nas zonas urbana e rural. Desse total, a maior parcela, 55,1%, concentra-se na rede municipal, divididas em 36,7%, nos anos iniciais, e 18,4%, nos anos finais. A rede estadual é responsável por 30,6%, sendo 10,8%, nos anos iniciais, e 19,8%, nos anos finais. A rede privada abarca apenas 14,0%, distribuídas em 9,0%, nos anos iniciais, e 5%, nos anos finais. Já a rede federal não chega a 1%, com apenas 0,24%, nos anos finais.

GRÁFICO 9 - DISTRIBUIÇÃO DAS MATRÍCULAS POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA EM 2022



FONTE: Elaborado pelo pesquisador, 2023.

NOTA¹: Dados do INEP, 2022.

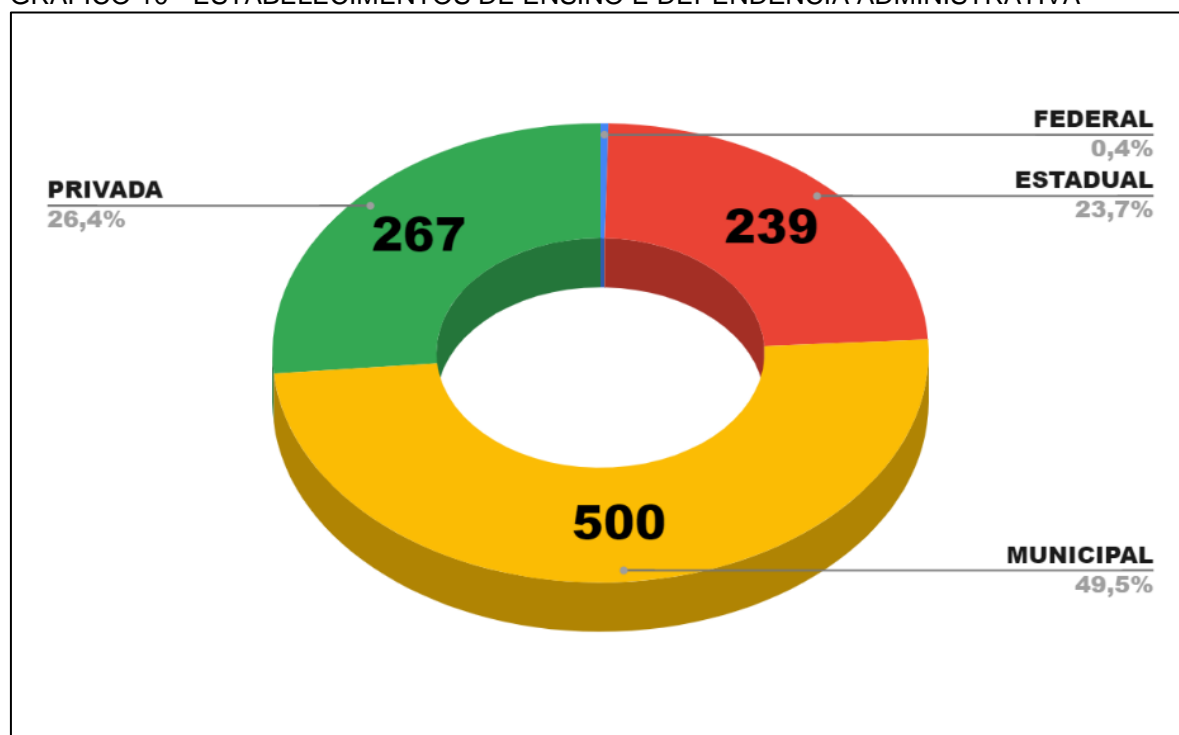
A expansão demográfica acelerada, causada pelos grandes contingentes humanos vindos do interior e de outros estados atraídos pela ZFM, gerou um crescimento desordenado a partir de ocupações irregulares que ocasionaram problemas não somente de ordem ambiental, mas também de infraestrutura e social, com moradias sem saneamento básico, luz elétrica, transporte, escolas etc. (NOGUEIRA; SANSON; PESSOA, 2007).

Em razão disso, a demanda por novas escolas é constante, o que tem feito da locação de imóveis pela SEMED/Manaus para servirem de escola uma prática costumeira nos governos municipais que se sucedem, não raro sendo alvo de

denúncias acerca de desvio de dinheiro público e condenações de gestores pelo Tribunal de Contas do Estado do Amazonas (TCE/AM) (CAVALCANTE, 2018).

É importante ressaltar que o excesso de imóveis alugados e as vultosas quantias repassadas aos proprietários serviram de justificativa para o Prefeito Arthur Virgílio, em 2013, contrair empréstimo de US\$ 52 milhões junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) como financiamento de um plano de construção de novas unidades e, conseqüentemente, a devolução de mais prédios alugados, a ser viabilizado por meio do Projeto de Expansão e Melhoria Educacional da Rede Pública Municipal de Manaus (PROEMEM), projeto esse que será objeto de nossa análise em sua relação com o fechamento de turmas do turno noturno em seção posterior. Contudo, em 2018, 183 escolas municipais ainda funcionavam em prédios alugados, com aluguéis mensais que variavam de R\$ 531,25 a R\$ 80 mil (CAVALCANTE, 2018).

GRÁFICO 10 - ESTABELECIMENTOS DE ENSINO E DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA



FONTE: Elaborado pelo pesquisador, 2023.

NOTA¹: Dados do INEP, 2022.

Das 500 escolas de Ensino Fundamental mantidas pelo município de Manaus, 416 na zona urbana, e 84, na zona rural. Desse total, pode-se estimar que uma média de 36,6% delas são alugadas. Essas 500 unidades escolares são divididas em,

inicialmente, quatro Distritos Educacionais, criados pela Lei n.º 590, de 13 de março de 2001, que reestruturou a administração do Poder Executivo Municipal, e, posteriormente, foram ampliados para seis pela Lei n.º 776, de 25 de junho de 2004, “[...]com o objetivo de descentralizar as atividades pedagógicas, administrativas e financeiras da Rede Municipal de Ensino, proporcionando um melhor atendimento às escolas e centros de educação infantil, bem como à comunidade em geral” (MANAUS, 2004, art. 9º). Em 2013, os Distritos Educacionais foram renomeados como Divisão Distrital de Zona (DDZ) e ampliados para sete, por meio da reforma administrativa promovida pelo governo de Arthur Virgílio Neto, sendo parte dessa a Lei Delegada n.º 13, de 31 de julho de 2013.

FIGURA 4 - POST INFORMATIVO EM REDE SOCIAL DA SEMED/MANAUS

**ENCONTRE A
DIVISÃO
DISTRITAL
MAIS PRÓXIMA
DE VOCÊ**

- ZONA OESTE**
98842-2575
@ddz.oeste.semedmanaus
- ZONA NORTE**
99370-2668
@ddznorte
- ZONA CENTRO-SUL**
99323-8013
@ddzcentrosul.semed
- ZONA LESTE 1 | ZONA LESTE 2**
99323-8013
98842-5423 / 99962-5861
@ddz_este_1
- ZONA SUL**
98842-7179 / 99962-5352
@ddzsul_semedmanaus
- ZONA RURAL**
98164-3464 / 99206-6873
@ddz.rural

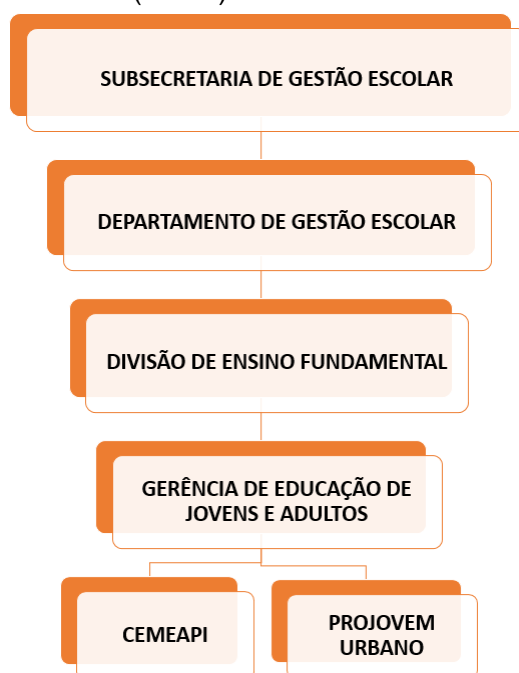
Educação Prefeitura
Secretaria Municipal **Manaus**

FONTE: SEMED Manaus no Facebook, 2021.

Para o funcionamento desses órgãos, criados há mais de 20 anos, também é adotada a prática de locação de imóveis, mediante dispensa de licitação, como se

pode verificar no processo n.º 2016/4114/ 4239/00609, em que o aluguel de um imóvel para funcionamento da Sede da Divisão Distrital Zona Sul é fixado em valor mensal de R\$ 12.000,00 (MANAUS, 2017), também o Processo n.º. 2020.18000.18125.0.006844, em que o aluguel de um imóvel para funcionamento da Sede da Divisão Distrital Zona Leste II é reduzido, por dois meses, em 25% ficando um valor mensal de R\$ 25.250,00, retornando posteriormente ao valor original estimado em R\$ 32.812,50 mensais (MANAUS, 2021).

FIGURA 5 - SUBORDINAÇÃO E SUBDIVISÃO DA GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (GEJA) NA ESTRUTURA DA SEMED/MANAUS - 2022.



FONTE: Dados fornecidos pela GEJA/SEMED/Manaus, 2022.

No que se refere à Educação de Jovens e Adultos, segundo organograma da SEMED/Manaus, essa modalidade tem suas atividades desenvolvidas e acompanhadas pelas Gerências de Educação de Jovens e Adultos (GEJA) (MANAUS, art. 42, XI): à qual, segundo o Decreto n.º 2.682, de 26 de dezembro de 2013, compete:

Art. 44. [...]

- I - elaborar, coordenar e executar o currículo da educação de jovens e adultos;
- II - planejar e orientar os programas e projetos emanados do MEC que integram as atividades do processo ensino-aprendizagem na modalidade de educação de jovens e adultos;
- III - propiciar e acompanhar a formação continuada dos professores da educação de jovens e adultos;

- IV - elaborar políticas públicas educacionais voltadas para a modalidade da educação de jovens e adultos;
- V - orientar e analisar, pedagogicamente, as Divisões Distritais e suas respectivas unidades escolares em questões pertinentes à educação de jovens e adultos;
- VI - desenvolver outras atividades correlatas (MANAUS, 2013, art. 44).

A análise de cada uma dessas atribuições será realizada em seção mais à frente, tendo em vista a necessidade de essa ser feita dentro do contexto das reconfigurações materiais ocorridas no ensino noturno e na EJA do município de Manaus. Por enquanto, a intenção é apresentar a organização administrativa na qual se encontrava disposta a EJA em 2022.

A rede municipal de educação de Manaus oferta a modalidade EJA em nível fundamental, dividido em Primeiro Segmento (correspondente às séries iniciais do EF) e Segundo Segmento (correspondente às series finais do EF). Até 2021, o Primeiro Segmento tinha “[...] a duração de 03 (três) anos. Estando dividido em 03 (três) fases, com carga horária anual de 800h, distribuídas em 200 (duzentos) dias letivos, conforme matriz curricular abaixo. Cada fase estará dividida em 04 (quatro) bimestres” (SEMED, 2021a, p. 33). O Segundo Segmento tinha “[...] a duração de 02 anos, com carga horária de 2000h, sendo distribuída em duas fases: 1.000h para a 4ª fase (6º e 7º ano) e 1.000h para a 5ª fase (8º e 9º ano)” (*Sic!*) (SEMED, 2021a, p. 34).

Com a implantação da nova proposta decorrente da adequação¹² da modalidade em âmbito municipal às Diretrizes Operacionais preconizadas pela Resolução CNE/CEB n.º 1, de 28 de maio de 2021, a partir de 2023, o Primeiro

¹² Embora no documento da Proposta Pedagógica para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos da rede pública municipal de ensino de Manaus conste que “Participaram do processo de construção, assessores pedagógicos da GEJA e das Divisões Distritais Zonais - DDZs, pedagogos e professores especialistas por área de conhecimento presentes em cada unidade de ensino que ofertam EJA, **assegurando o protagonismo dos principais atores do processo educacional, os professores e professoras, homenageando a gestão democrática, participativa** em que se buscou priorizar a elaboração de um documento **de forma coletiva**, possibilitando ampla discussão e reflexão sob diferentes olhares, legitimando substancialmente todo o processo de construção” (CME, 2022, p. 12), a participação dos educadores da EJA na reformulação do Segundo Segmento se resumiu a sete representantes de cada disciplina, um de cada DDZ, entre eles o autor desta dissertação representando a DDZ Centro-Sul na disciplina Língua Portuguesa. Na disciplina Língua Portuguesa, os sete representantes foram divididos para trabalharem, em separado, as etapas de ensino (dois para 5ª etapa, dois para a 6ª etapa, dois para a 7ª etapa, e um para a 8ª etapa) com a incumbência de apenas suprimir conteúdos, sem por reordená-los ou substituí-los. Após isso, foi disponibilizada uma versão para consulta por todos os docentes da rede, mas não consta na apresentação do documento final qualquer menção sobre essa consulta e seus resultados: número de sugestões, quais acatadas, quais rejeitadas e por quê. Assim sendo, a proposta foi alterada para permanecer a mesma apenas uma lista de conteúdo sem a menor coerência com uma única finalidade: preencher diário digital. Tais estratégias servem meramente para dissimular o protagonismo, a gestão democrática, participativa e o caráter coletivo na construção de políticas educacionais locais.

Segmento passa a ter “[...] duração de 02 [...] anos, devendo ser ofertado de forma presencial [...], com carga horária total de 1.600 [...] horas. Cada etapa será organizada em regime semestral composta por 400 [...] horas, distribuídas por um mínimo de 100 (cem) dias letivos” (CME, 2022, p. 31). Já o Segundo Segmento manteve “[...] a duração de 02 anos, devendo ser ofertado de forma presencial nas Unidades de Ensino, com carga horária total de 1.600 [...] horas. Cada etapa será organizada em regime semestral composta por 400 [...] horas, distribuídas por um mínimo de 100 [...] dias letivos” (CME, 2022, p. 32).

Sob a justificativa de “[...] flexibilidade do currículo, no tempo e espaço de aprendizagem próprios da vida adulto” (MANAUS, 2023, p. 13), constata-se uma **redução de carga horária em todos os segmentos**, o que agrava ainda mais o caráter aligeirado e o esvaziamento de conteúdos já tão criticados nessa modalidade de ensino.

Embora sejam apresentadas como novidades, vanguardistas e vantajosas para a população, essas formas aceleradas de ensino não passam de retrocessos no direito à educação das classes subalternas, regredindo a modelos escolares dos anos 1970 que, à época, também foram apresentados à população manauara como “oportunidade de ouro”, mas, na verdade, tanto as formas pretéritas quanto as atuais, configuram formas de negação de acesso aos conhecimentos científico, histórico-cultural, tecnológico e artístico que a escolarização deveria garantir.

FIGURA 6 - CHAMADA PÚBLICA DE MATRÍCULA NO SUPLETIVO (MOBRAL)

**ESTUDE UM ANO
EM VEZ DE QUATRO**
Quem tem mais de 14 anos e ainda não fez o curso primário tem este ano uma **oportunidade de ouro: fazer o curso todo em apenas um ano**, no chamado ensino supletivo que funcionará à noite em todas as escolas primárias do Estado, num convênio com o **MOBRAL**. As matrículas continuam abertas mas **muita gente parece que ainda não está entendendo a vantagem e pouca tem sido a procura**. Este ano também estão prendendo implantar o supletivo do antigo ginásial, também **num ano em vez de quatro**. E o colegial será feito também nessa base. Para quem está atrasado na vida escolar.

FONTE: Jornal do Comercio, 1972.

Ao se ler “[...] muita gente parece que ainda não está entendendo a vantagem e pouca tem sido a procura” a interpretação deveria ser inversa, pois é possível que muitos jovens, adultos e idosos almejem (re)ingressar no processo de escolarização em busca do conhecimento sistematizado e não apenas de certificação e, por entenderem que um curso acelerado como esse não traz vantagem nenhuma ao seu desenvolvimento intelectual, político, cultural e artístico, não se interessam por frequentá-los.

A EJA ofertada nessas condições de aligeiramento, oficializadas pela Resolução CNE/CEB n.º 1/2021, mostra-se um retrocesso à concepção de suplência, cerceando o direito público subjetivo dos educandos de obterem uma formação mais sólida e integral e, por conseguinte, comprometendo os planos de 45% de jovens e adultos manauara matriculados nessa modalidade, em 2022, de continuar os estudos (GEJA/SEMED/Manaus, 2022).

Dentro dessas configurações, a rede municipal de educação de Manaus, em 2022, funcionou com 63 escolas que ofertaram turmas na modalidade EJA, sendo que destas, 55 estão situadas em área urbana e oito, na zona rural. 53 escolas da zona urbana, por terem em seus outros turnos ensino fundamental, oferecem EJA apenas no turno noturno. Somente a E.M. Vicente de Paula, mesmo com Ensino Fundamental, oferecem EJA durante o dia. Já o Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos (CEMEJA) Prof. Samuel Benchimol é voltado exclusivamente à modalidade EJA em todos os turnos (GEJA/SEMED/Manaus, 2022).

O CEMEJA Prof. Samuel Benchimol, em atividade desde 2002, foi integrado oficialmente à Estrutura Administrativa da Secretaria Municipal de Educação por meio da Lei n.º 808, de 11 de novembro de 2004. Em 2021, registrou 875 matrículas, distribuídas em 26 turmas do Segundo Segmento. Em consonância com as novas Diretrizes Operacionais da EJA estabelecidas pela Resolução CNE/CEB n.º 1/2021, que preveem uma submodalidade, denominada de EJA Combinada, na qual se exige, no mínimo, 30% de carga horária direta com o professor para mediação dos conhecimentos, conteúdos e experiências, podendo os outros 70% da carga horária exigida ser cumprida de forma indireta, por meio da execução de atividades pedagógicas complementares, elaboradas pelo professor regente (CNE/CBE, 2021), a partir de 2022, o CEMEJA passou a ofertar o Segundo Segmento da “[...] modalidade no semipresencial, correspondendo ao 6º ao 9º ano no turno noturno. [...] duas vezes na semana presencial e, nos outros dias, trabalha de forma híbrida” (ABREU, 2022, s/p.).

Tal mudança se opera dentro das contrarreformas neoliberais das políticas educacionais do governos Bolsonaro e Temer que favoreceram a composição empresarial do CNE, sob a égide do Estado mínimo para as políticas sociais, em que se promove um desmantelamento dessa modalidade de ensino, precarizando seu ensino, esvaziando seu conteúdo, minguando seus recursos, ou seja, retirando a responsabilidade do Estado por prover a educação da população e transferindo cada vez mais aos indivíduos o encargo pela sua formação, em submodalidades à distância ou semipresenciais, incentivando o autodidatismo, dentro de uma concepção de sujeitos empreendedores de si mesmos, enquanto os equipamentos estatais são reduzidos à função de reles certificadores.

Além das unidades educacionais que integram sua estrutura administrativa, a SEMED/Manaus também oferece o Primeiro Segmento da EJA em ambientes externos às suas dependências administrativas, em regime de parceria com outros órgãos da administração municipal ou Aparelhos Privados de Hegemonia, por meio, inicialmente do Programa Municipal de Escolarização do Adulto e da Pessoa Idosa (PROMEAPI) em funcionamento desde 2010¹³, e integrado oficialmente à estrutura da SEMED/Manaus pela Lei n. 2.331, de 12 de julho de 2018, sob a denominação de Centro Municipal de Escolarização do Adulto e da Pessoa Idosa (CEMEAPI), ganhando sede administrativa e quadro de docentes próprios. Até 2017, para o ingresso no PROMEAPI, a idade mínima exigida era 35 (trinta e cinco) anos. A partir da criação do CEMEAPI, a idade mínima foi reduzida para 30 anos, sob a alegação de aumento da demanda na faixa etária inferior. Segundo justificativa disposta no projeto de lei propondo a sua criação, a oferta de escolarização para adultos “[...] e idosos nos espaços escolares e não escolares torna-se um instrumento de inclusão e igualdade social, na medida em que garante o acesso ao conhecimento” (MANAUS, 2018c, p). Nessa perspectiva, a SEMED mantém, pelo CEMEAPI, docentes da rede pública que, nos anos de 2021, atenderam 18 turmas externas de Primeiro Segmento

¹³ A primeira menção acerca do Programa Municipal de Escolarização do Adulto e da Pessoa Idosa (PROMEAPI) ocorre em 11 de janeiro de 2010, na edição 2362 do Diário Oficial do Município de Manaus, que registra a celebração do Convênio nº. 14/2009, celebrado em 01/12/09, entre o Município de Manaus, através da SEMED e a Arquidiocese de Manaus/Pastoral da Pessoa Idosa, que tem por objetivo a cooperação técnica para a implementação do Programa Municipal de Escolarização do Adulto e da Pessoa Idosa, pelo prazo de 02 (dois) anos, a contar da data de sua assinatura. Nas redes sociais oficiais do CEMEAPI, há registros de suas atividades em diversas entidades como: Parque do Idoso, Associação do Idoso do Coroadó, CCI Armando Mendes, Fundação Dr. Thomas, FUNATI, Instituto Casa da Mamãe, Clube de Mães Maria Bonattes, e Clube de Mães da Aparecida (<https://hi-in.facebook.com/promepsi.940/>).

de EJA. Essa configuração de ensino também se encontra prevista nas Diretrizes Operacionais da EJA, dispostas na Resolução CNE/CEB n.º 1/2021, sob a denominação de EJA vinculada que consiste na possibilidade de vinculação de turmas de EJA, formadas em “ambientes de aprendizagem diversificados” (MEC, 2021, p. 46), designados de “unidades escolares acolhedoras e unidades escolares ofertantes” (MEC, 2021, p. 45).

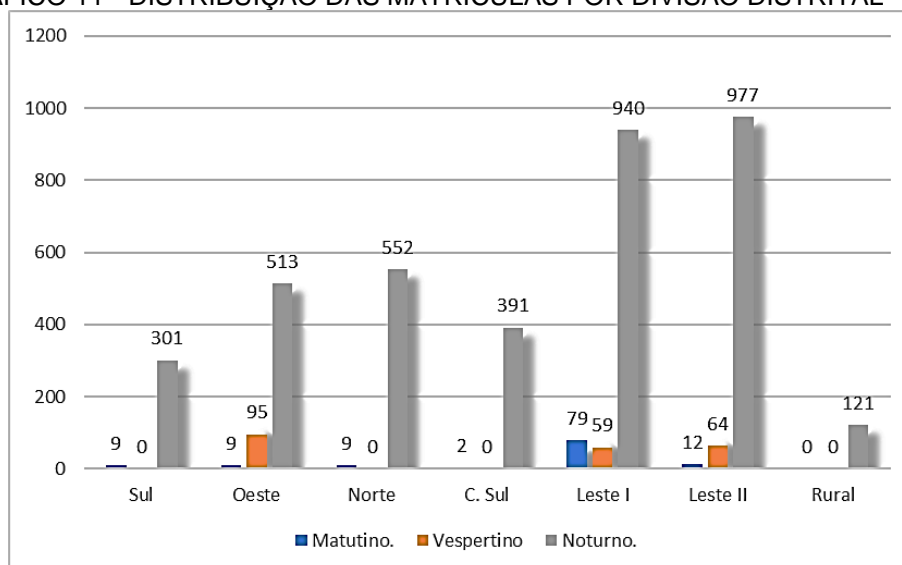
Embora a explicação para a institucionalização dessa submodalidade de EJA esteja pautada na inversão da lógica do “estudante que vai à escola”, para “a escola e o professor que vão ao encontro do estudante” (MEC, 2021, p. 46), o que se reforça, mais uma vez, é o caráter de Estado mínimo na oferta de educação pública, em que o ente estatal se exime de suas responsabilidades enquanto provedor de espaços públicos para a escolarização, delegando-a à sociedade civil a responsabilidade de providenciar e organizar esses espaços, dando margem para que a administração pública se abstenha de abrir novas escolas estatais para as demandas de EJA ou feche ainda mais turmas dessa modalidade em funcionamento nas suas unidades.

De acordo com os Relatórios Anuais de Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal de Educação de Manaus (PME), elaborados pela Comissão de Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal de Educação (CMAPME), a SEMED/Manaus tem atendido, por meio do Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM Urbano¹⁴, 1400 jovens com idade entre 18 e 29 anos por ano, que não concluíram o Ensino Fundamental, com formação integral, qualificação profissional inicial e inclusão digital. A exceção desse total atendido se encontra no ano de 2019, quando foram atendidos apenas 815 jovens.

Sem considerar os atendimentos feitos pelo Projovem, em 2022, na estrutura e configuração da SEMED/Manaus, computaram-se 4.133 matrículas na modalidade EJA. Dessas, 57,2% declarando-se do gênero feminino, 42,5% masculino, e 0,3% outros. Tais matrículas se encontram distribuídas nas sete DDZs, da seguinte forma:

¹⁴ Instituído pela Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem Urbano, é destinado a jovens com 18 a 29 anos residentes em áreas urbanas que saibam ler e escrever, mas que, por diversos motivos, tenham sido excluídos da escolarização e não tenham concluído o ensino fundamental. Esse Programa tem como objetivo reintegrar os jovens nessa condição ao processo educacional, elevar sua escolaridade e promover sua formação cidadã e qualificação profissional, por meio de curso com duração de dezoito meses (MEC, 2023).

GRÁFICO 11 - DISTRIBUIÇÃO DAS MATRÍCULAS POR DIVISÃO DISTRITAL – 2022.



FONTE: Elaborado pelo pesquisador, 2023.

NOTA¹: Dados da GEJA/SEMED/MANAUS, 2022.

Do gráfico 11, fica evidente a proeminência do turno noturno, responsável por 92% das matrículas, sobre os demais turnos que se mostram quase inexpressivos, respondendo os turnos vespertino e matutino por 5% e 3% respectivamente (GEJA/SEMED/Manaus). O ínfimo quantitativo de matrículas (4.133) se mostra desalentador frente ao contingente de 351 mil de pessoas com 14 anos ou mais sem instrução e fundamental incompleto ou equivalente em Manaus (IBGE, 2019). Além disso, tais números reforçam a tendência de apagamento dessa modalidade na rede municipal de educação de Manaus.

A maciça quantidade de matrícula se concentra no Segundo Segmento com 31% na 4ª fase e 47% na 5ª fase, conforme demonstrado no Quadro 1:

QUADRO 1 - DISTRIBUIÇÃO DE MATRÍCULA POR FASE E DIVISÃO DISTRITAL, 2022

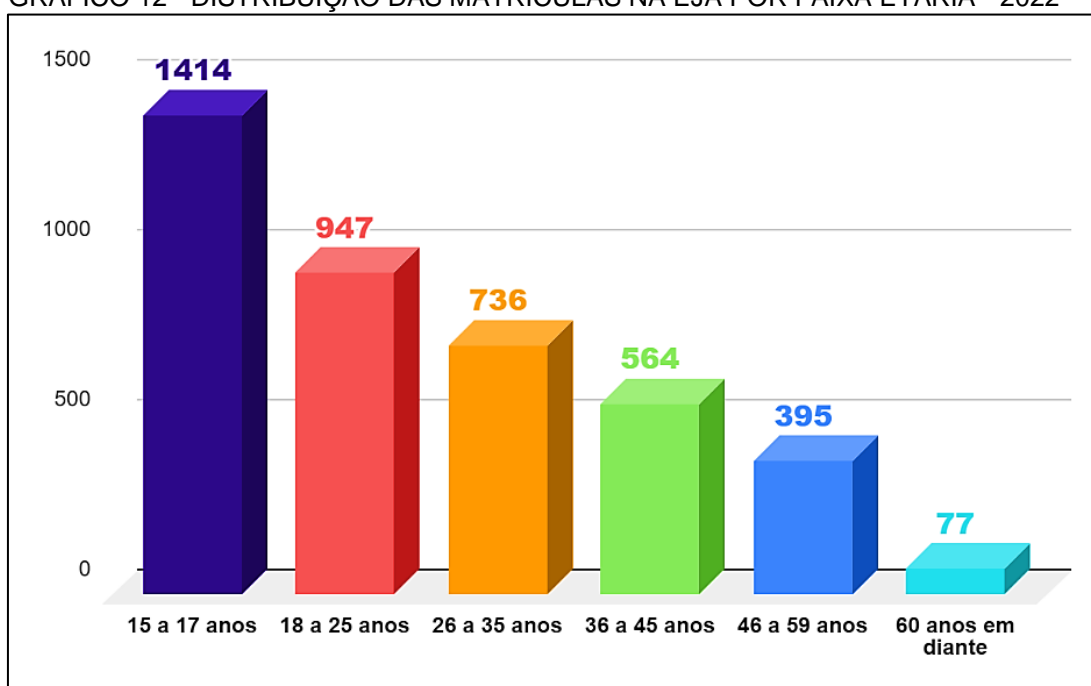
FASES	Sul	Oeste	Norte	C. Sul	Leste I	Leste II	Rural	Total
1ª Fase	38	37	40	62	52	50	13	292
2ª Fase	30	41	31	28	38	48	4	220
3ª Fase	37	66	80	41	93	81	20	418
4ª Fase	74	172	169	98	389	325	36	1263
5ª Fase	131	301	241	164	506	549	48	1940
Total	310	617	561	393	1078	1053	121	4133

FONTE: GEJA/SEMED/Manaus, 2022.

Como se pode verificar no gráfico 12, a seguir, há uma predominância nas matrículas da EJA, em 2022, de adolescentes na faixa etária entre 15 e 17 que ocupam em 34% das vagas. Tal fato, à primeira vista, não é de causar estranheza, pois, na sociedade capitalista, os filhos das classes mais subalternizadas, desde muito cedo, precisam vender sua força de trabalho e o ensino noturno, geralmente, torna-se a única alternativa para concluírem a escolarização. Contudo é necessária uma maior atenção para a forma arbitrária, compulsória e instrumentalizada como esse processo está ocorrendo.

De início, aponta-se aqui para uma má interpretação e, conseqüentemente, má aplicação da legislação, segundo a qual o preceito constitucional de “oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando” (BRASIL, 1988, art. 208, VI), significaria de forma compulsória matricular o educando que completasse 15 anos e apresentasse distorção idade-série para o turno noturno, para a EJA ou para exames de certificação, este último justificado pela Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que reduziu a idade mínima a 15 e 18 anos para que jovens prestassem exames de conclusão de curso para os ensinos Fundamental e Médio, respectivamente, e, com isso, a possibilidade de ingresso desta faixa etária na modalidade de EJA.

GRÁFICO 12 - DISTRIBUIÇÃO DAS MATRÍCULAS NA EJA POR FAIXA ETÁRIA - 2022



FONTE: Elaborado pelo pesquisador, 2023.

NOTA¹: Dados da GEJA/SEMED/MANAUS, 2022.

Apoiados nessa interpretação da lei, os educandos nessa condição são arbitrariamente remanejados para o turno noturno e para a modalidade EJA à revelia ou à custa da ignorância acerca dos seus direitos pelos pais e seus filhos, para os quais direção escolar ou secretaria escolar se valem de justificativas como: “você já está grande e a lei diz que deve estudar no noturno”; “não tem vaga para todos no período diurno”; “você foi reprovado e aos reprovados o noturno” (ARANHA, 2015, s/p). Considerando ser essa uma prática em todo o país, o Ministério Público Federal do Distrito Federal, por meio da Promotoria de Defesa da Educação (PROEDUC), em 2014, resolveu, dentro de sua jurisprudência, recomendar ao Secretário de Educação do Distrito Federal que:

que, no âmbito de suas atribuições, por meio de seus órgãos, divulgue os termos da presente Recomendação aos coordenadores regionais de ensino e diretores de escolas, para que se abstenham de realizar a matrícula de menores de 18 anos no EJA/Noturno sem a autorização expressa dos pais/responsáveis e sem a recomendação da equipe pedagógica, bem como se abstenham de realizar a matrícula de menores de 18 anos no período noturno, ainda que no ensino regular (*Sic!*) (MPFDF, 2014, p. 4).

Em Manaus, essa estratégia também tem sido adotada, sobretudo em anos de ocorrência da Prova Brasil. É essencialmente nesse aspecto que se identifica uma instrumentalização do turno noturno e da EJA diretamente vinculada à melhoria artificial de resultados da educação municipal.

Em outras palavras, educandos maiores de 15 anos no ensino fundamental, dentro da pedagogia de resultados, significam reprovação, abandono e baixo desempenho na Prova Brasil, fatores que impactam negativamente o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), com o qual os sistemas municipais, estaduais e federal de ensino estão comprometidos a atingir metas de qualidade, vinculadas a repasses de recursos.

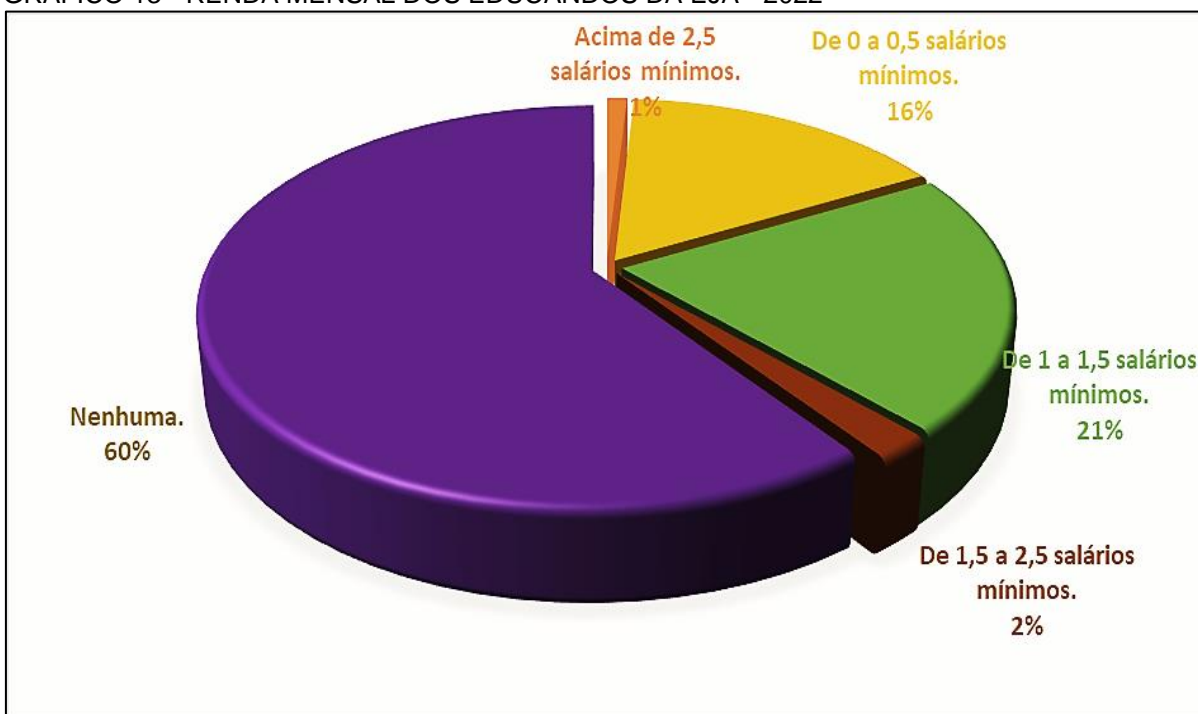
Como algumas situações, desobrigam educandos de prestarem a Prova Brasil e, conseqüentemente interferirem na composição do IDEB, entre elas a de “[...] estabelecimentos de ensino multisseriados, particulares ou com ensino exclusivo para educação profissional ou para jovens e adultos (EJA)” (MEC, 2016, s/p), os gestores educacionais, em meio à competição entre as redes e escolas estimulada pelo Governo Federal, utilizam “[...] como estratégia a migração de estudantes com distorção idade-série para espaços que não eram contabilizados junto aos cálculos do

IDEB. Neste caso, as turmas de EJA e de programas de correção de fluxo escolar” (FERNANDES; ALVARENGA, 2021, p. 10).

A presença dos adolescentes na EJA, portanto, não se pauta pelo melhor interesse na educação desses educandos, nem se fundamenta em uma determinação legal que o obrigue a mudar para EJA compulsoriamente ao completar 15 anos, mas, antes de tudo, apresenta-se como um produto das reconfigurações das políticas educacionais pautadas pela pedagogia gerencial e pelo conceito restrito de qualidade empresarial na busca, a qualquer custo, por resultados, inclusive instrumentalizar a EJA para manipular os dados do IDEB.

Em relação à condição socioeconômica dos matriculados na EJA, em 2022, os dados mostram que 90% não trabalham de carteira assinada; 60% sobrevivem sem nenhuma renda mensal; e 40% recebem algum benefício socioassistencial, evidenciando como a divisão do trabalho e de classes na sociedade capitalista é reproduzida nas políticas sociais como a educacional, em que é reservada uma escola e um tipo de educação para as camadas mais pauperizadas, em geral, um modelo aligeirado, precarizado na sua estrutura, e reduzido à aquisição de competências e habilidades úteis ao mercado.

GRÁFICO 13 - RENDA MENSAL DOS EDUCANDOS DA EJA - 2022



FONTE: Elaborado pelo pesquisador, 2023.

NOTA¹: Dados da GEJA/SEMED/MANAUS, 2022.

Além desses dados, o percentual de 60% dos estudantes que chegam à escola a pé deve ser ponderado no processo de fechamento do turno noturno e de turmas da EJA, uma vez que, a cada escola em que esse turno ou essa modalidade é encerrada, torna-se mais custoso, perigoso e, portanto, desestimulador para os estudantes que, embora tenham conquistado passe livre¹⁵ em 2022, cada escola fechada significa um maior dispêndio de tempo com deslocamento e uma maior exposição à eventuais violências ao transitarem pelas ruas à noite.

Uma análise superficial dos dados apresentados até aqui já revela alguns indícios de que a EJA não está sendo priorizada na rede municipal de Manaus. Ao se cruzar os números, estranha-se uma rede que, em 2022, figura como a terceira do país em número de matrícula (181.941), ter apenas 2,27% de matrículas nessa modalidade, mesmo havendo, segundo o PNADC de 2019, um contingente de 351 mil pessoas de 14 anos ou mais sem instrução e fundamental incompleto ou equivalente na capital amazonense. Ao se tomar em consideração esse último de pessoas sem ensino fundamental iniciado ou completo, constata-se que as matrículas na rede municipal de Manaus representam tão somente 1,17% de matrículas dos sujeitos nessa condição.

O menoscabo é verificado de igual forma em relação ao ensino noturno que se encontra restrito a apenas 11% das escolas de ensino fundamental, restrito à modalidade EJA, cujas reconfigurações a têm esvaziado do caráter de direito à educação ao lhe conferir uma função residual e segregadora reservada a educandos que impactem negativamente nos índices de qualidade da escola. Ambos, ensino noturno e EJA, têm sido instrumentalizados no contexto da gestão de resultados que se instalou Secretaria Municipal de Manaus nos últimos anos por meio da atuação

¹⁵ Na segunda-feira, 14/02/2022 entrou em vigor o Passe Livre Estudantil, benefício que passou a assegurar viagem gratuita de ônibus aos alunos de escolas públicas estaduais e municipais. O benefício, consiste no fornecimento até 44 passagens mensais, não cumulativas, proporcionais ao número de dias letivos de presença exigida nas instituições de ensino, devendo a escola frequentada pelo estudante se localizar dentro do município de Manaus e a distância entre os endereços da escola e da residência do estudante ser inferior a 1 quilômetro. “A gratuidade é uma reivindicação histórica da sociedade e é um programa que vai fazer a diferença na vida das famílias, porque vai aliviar o orçamento, sobretudo das mais pobres”, disse o Governador Wilson Lima (AGÊNCIAAMAZONAS, 2022). Contudo a concessão do benefício ocorreu em contexto de ano eleitoral, no qual Lima, em situação desfavorável nas eleições, buscava a reeleição, tendo uma medida como essa certamente rendido resultados políticos oportunos. Além disso, os empresários que exploram o serviço de transporte público também foram beneficiados, pois o valor da tarifa que já era subsidiado em parte, a partir dessa medida, parceria entre Governo do Estado e Prefeitura de Manaus, passa a ter repasses diretos e integrais. De janeiro a maio de 2022, já havia sido repassado o valor total de R\$ 132.276.215, 20 (RADARAMAZONICO).

conjunta entre empresas e gestores públicos que, em meio à competição por melhores posições no ranking incentivada pelas avaliações em larga escala, realizam a contratação milionária de empresas de consultoria que passam a atuar livremente nas Secretarias de Educação (PEREIRA, 2020).

2.3 SISTEMATIZAÇÃO DA SEÇÃO

Na perspectiva da sociedade de classes, em que persiste o modelo dualista de educação defendido por Condorcet, segundo o qual uma educação integral e mais substancial seria destinada ao burguês, por este possuir o tempo necessário a ser dispensado aos estudos. Já ao proletariado, ficaria reservada uma educação de caráter mais básica e instrumental. Por esse raciocínio, um ensino noturno e uma EJA inócuos seriam a forma de ensino mais apropriada aos grupos subalternos que, por não terem tempo para se dedicarem como deveriam aos estudos, devem se contentar com uma formação mais elementar e voltada à instrução, treinamento e sociabilidade para tarefas demandadas pelo mercado de trabalho.

Relegar determinados educandos/as a formas de educação mais aligeiradas e precarizadas, também se mostra uma forma de negar o conhecimento historicamente construído, sem que isso se dê de forma explícita como tem acontecido com as configurações da EJA e do ensino noturno dos quais as cargas horárias têm sido cada vez mais reduzidas.

Essa tem mostrado a prática também em Manaus que, em razão de ser um polo de concentração dos meios de produção, sujeita as populações interioranas à situação de privação de serviços e instrumentos públicos, o que os obriga a migrar para Manaus, onde provavelmente serão relegados à periferia para engrossarem as fileiras do exército industrial de reserva.

A busca por educação evidencia-se um dos maiores motores que impulsionam pessoas a procurarem a capital, em decorrência da ausência de escola ou de nível de ensino mais elevado. Ao chegarem, submetem-se a subempregos ou à informalidade, tendo que estudar à noite em uma dupla jornada.

Em meio a uma população que cresce e que demanda constantemente por novas escolas, em Manaus, as estatísticas sobre jovens subalternizados, negros e de baixa escolaridade demonstram dois movimentos diametralmente opostos: o aumento exponencial de encarceramento e mortes violentas dessa parcela populacional,

enquanto o turno noturno das escolas e a EJA prosseguem, no mesmo ritmo, tendo suas turmas encerradas.

A oferta da educação parece não ser mais a resposta do Estado liberal para aqueles que não concluíram a escolarização na idade institucionalmente esperada, pois além das situações de extermínio e encarceramento, observa-se outra tendência de cursos profissionalizantes de curta duração, baseados sobretudo na cultura do empreendedorismo, superarem, em termos de matrícula, o número de educandos da EJA.

É da compreensão da totalidade desse processo de apagamento de matrículas e de turmas do ensino noturno e da EJA que se busca a aproximação por meio desta dissertação, sendo, portanto, necessário um melhor entendimento acerca da atuação da classe dominante, em nível mundial e nacional, na idealização, implementação, difusão e naturalização da contrarreforma gerencial da educação brasileira, norteadas pela pedagogia do capital, da gestão da educação segundo parâmetros empresariais, alimentado por avaliações em larga escala que dão causa à concorrência insana entre as unidades escolares, cidades e estados do país.



3 A CONSTRUÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO PELOS SETORES DO CAPITAL INTERNACIONAL E NACIONAL

Relegado à condição de país subalterno e dependente na periferia do capital-imperialismo, o Brasil está sujeito às concepções e interferências na configuração de sua política interna por inúmeros organismos internacionais. Nessa condição, ao se investigar as políticas educacionais brasileiras, não é incomum encontrar, nos seus arranjos, concepções, diagnósticos, diretrizes, propostas e recomendações vinculados de agentes locais com entidades como Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), BID, Banco Mundial (BM) e, mais recentemente, a OCDE que, articuladas entre si, compõem um complexo de relações e em uma “[...] capilarizada malha de agentes envolvidos na construção e difusão de uma visão de mundo que perpassa todos os âmbitos da nossa vida, tornando-se hegemônica” (PRONKO, 2015, p. 90).

Nesse complexo de relações, os Estados Unidos, por meio da supremacia econômica, conseguem impor seus interesses nas pautas desses organismos que atuam como “Verdadeiras frentes móveis de ação internacional [...] ao mesmo tempo procurando capturar as reivindicações igualitárias no plano internacional e reconvertê-las em formas anódinas ou, mais grave, em espaços de atuação lucrativa” (FONTES, 2010, p. 309).

A essas frentes móveis internacionais se somam outros agentes e autoridades locais sempre em um movimento assemelhado ao de uma porta giratória, em que alternam funções ora em cargos públicos ou eletivos, ora em APHEs em âmbito nacional, ora nas agências multilaterais, dessa forma disseminando o consenso em torno de receitas neoliberais para a educação dos países periféricos (PRONKO, 2021).

No campo de disputa pela direção intelectual dessas frentes móveis de ação internacional, o Banco Mundial tem conseguido se manter como principal coordenador, no contexto de algumas dimensões históricas destacadas por Pereira (2018). A primeira diz respeito a ele integrar a estrutura de poder global dos EUA que, do ponto de vista político e financeiro, sempre foram o maior acionista e mais influente membro, buscando, nessa condição instrumentalizá-lo para fins imediatos de sua

política externa, em um jogo de disputa que envolve inclusive pautas do congresso americano. A segunda refere-se à relação do Banco Mundial com os Estados clientes, pautada muito mais na cooperação do que na mera imposição unilateral, não restrita apenas aos governos e agências estatais, mas com o envolvimento de organizações da sociedade civil, e marcada por condições muito assimétricas de negociações. Ressaltando sobre isso que os países mais ricos são membros, mas não clientes e, nessa condição, nada recebem como prescrição por parte do Banco Mundial. A terceira trata do papel do Banco Mundial como organização da sociedade civil (agentes nacionais e globais, públicos, privados, não governamentais, filantrópicos e empresariais), fornecendo argumentos e recursos para dirimir conflitos entre atores políticos e consolidar posições de poder e convicções próprias, respaldando a implantação de reformas impopulares. A quarta dimensão aponta como o dinheiro potencializa a capacidade de indução do Banco Mundial como produtor de ideias e prescrições sobre como pensar e o que fazer em matéria de desenvolvimento, tornando-o um ator político, intelectual, financeiro e com uma vasta infraestrutura que o distingue das demais agências especializadas da Organização das Nações Unidas. A quinta dimensão concerne ao papel intelectual do Banco Mundial, embora não submetido às regras do campo científico, na criação, impulsionamento e institucionalização de conhecimento em matéria de ajuste econômico, gestão público-privada, governança, capital humano, capital social, *empowerment* etc. que o legitimam como referência no mundo inteiro para gestores públicos, pesquisadores e formadores de opinião, por meio de pesquisa e articulação com instituições multilaterais, órgãos públicos, *think tanks*, fundações empresariais-filantrópicas e ONGs nos Estados clientes. A sexta dimensão tem a ver com a abordagem contraditória dada à pobreza pelo Banco Mundial que ao mesmo tempo em que difunde a aplicação de receitas neoliberais (austeridade fiscal, liberalização financeira, privatização etc.), apresenta-se na condição de paladino de combate à miséria (programas de alívio compensatório ou de transferências de renda condicionadas e transitórias) com programas cada vez mais focalizados e individualizados.

A partir dessas dimensões, nesta seção, busca-se demonstrar como o discurso da qualidade da educação pública estatal oculta estratégias e mecanismos que se replicam em âmbito internacional, nacional e local, na verdade, para desqualificá-la e justificar a sua subsunção aos interesses de conformação social e exploração econômica pelo capital.

Em âmbito internacional, considerando o Banco Mundial como um dos principais atores político, intelectual e financeiro nas políticas educacionais junto aos Estados, analisam-se algumas de suas publicações que ratificam a questão aqui aventada. Em seguida, tenta-se reconstruir os movimentos em nível nacional de reconfiguração da educação brasileira à ideologia da qualidade total e ao seu gerencialismo segundo padrões do empresariado e mecanismos de aferição de resultados.

3.1 A (DES)QUALIFICAÇÃO MULTILATERAL DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Criado em 1944, na Conferência de Breton Woods, desde que entrou em operação em 1946, em meio às tensões da Guerra Fria e do temor da expansão comunista, o Banco Mundial ampliou-se como organização e em sua complexidade, abarcando virtualmente com suas ações “[...] todos os âmbitos da assistência internacional ao desenvolvimento, o que potencializa o seu poder de coerção, persuasão e barganha junto aos governos” (PEREIRA, 2009, p. 24).

Fontes (2010) considera o Banco Mundial uma das mais importantes instituições modelares, enquanto modelo de intelectual coletivo dentro da teia do capital-imperialista, na composição de “[...] formas organizativas, educativas e pedagógicas para os representantes do grande capital, para os quadros econômicos, políticos e ideológicos dos diferentes países, dominantes ou não” (p. 170). Em outras palavras, o Banco Mundial, embora não abandone sua função de emprestar dinheiro e de impor condicionalidades, tem voltado sua atuação sobretudo para a promoção do convencimento, por meio da elaboração de estudos e ideias, da coleta de experiências internacionais e da articulação de forças políticas (PEREIRA, 2018; PRONKO, 2021).

Com toda essa liderança e capilaridade internacional, o Banco Mundial se tornou “[...] a principal agência de assistência técnica em matéria de educação para os países em desenvolvimento e, ao mesmo tempo, a fim de sustentar tal função técnica, em fonte e referencial importante de pesquisa educativa no âmbito mundial” (TORRES, 2003, p. 126). Tal constatação justifica Leher (1999, p. 1) denominá-lo de “novo senhor da educação” ou “o ministério mundial da educação dos países periféricos”.

O Banco Mundial, por gozar dessa influência, autonomia e estabilidade como instituição financeira, tem potencializada a sua capacidade de indução e a sua posição à frente dos demais organismos multilaterais, enquanto articulador da relação econômica entre países periféricos, em associação, por exemplo, ao FMI ou ao BID no estabelecimento de pautas de reforma estatais no campo econômico, enquanto outras agências multilaterais especializadas se encarregam de pautar políticas públicas (LIMA; GANDIN, 2019).

Embora só se identifiquem os primeiros projetos do Banco Mundial voltados especificamente para a educação dos chamados países em desenvolvimento a partir dos anos de 1960, com a criação de um Departamento de Educação, composto sobretudo por economistas, não há como dizer que, antes disso, em decorrência dessa dinâmica de condicionalidades cruzadas, os projetos voltados para ajustes fiscais e econômicos nesses países não tenham impactado indiretamente o campo educacional (PRONKO, 2015).

Nas primeiras ações do Banco Mundial voltadas diretamente às políticas educacionais nos anos de 1960, a qualidade da educação aparecia assentada sobre uma lógica desenvolvimentista, segundo a qual o problema estava nas dificuldades de acesso (CASASSUS, 2002). A melhoria da qualidade da educação, portanto, implicaria ampliar a oferta de vagas e de matrículas dos sistemas educacionais. Dentro dessa concepção, são realizados os primeiros empréstimos à Tunísia, na África, em 1962, privilegiando a estrutura física (construções) e a educação de segundo grau, especialmente técnica e vocacional (TORRES, 2003). Essa tendência de investimento destinado à infraestrutura, equipamento e ensino técnico e profissional, especialmente em nível secundário segue até 1970.

O interesse do Banco Mundial pelo campo educacional está inserido em outros complexos daquele bloco histórico. A Resolução n.º 1514, de 14 de dezembro de 1960, proclamando “[...] solenemente a necessidade de pôr fim rápido e incondicional ao colonialismo em todas as suas formas e manifestações” (ONU, 1960), em meio a crescentes movimentos anti-intervencionistas, forçou os EUA a substituir acordos de cooperação técnica bilateral por outras formas de cooperação promovida por instituições multilaterais como o Banco Mundial e o BID, camuflando assim a ingerência política e intervenções externas estadunidenses por meio de condicionalidades macroeconômicas e de definição de diretrizes setoriais como pré-requisito dos empréstimos do Banco (FONSECA, 2003). Essa nova ordem mundial

emergia em meio ao acirramento da Guerra Fria decorrente da corrida armamentista e tecnológica, quando difundia-se a concepção de que a educação era instrumento de crescimento econômico e desenvolvimento, sustentada pela Teoria de Capital Humano (TCH) que pressupõe como resultado do investimento na educação da população a expansão econômica, modernização e integração global (BERNUSSI, 2014). Tal concepção foi formalmente incorporada às políticas da ONU por meio da Resolução n.º 1515/1960 que apregoava, em seu Item 4, que

O treinamento técnico, a educação e a assistência ao investimento inicial, sejam realizados por organizações internacionais ou por governos individuais, devem ser considerados como um fator importante no desenvolvimento econômico dos países subdesenvolvidos e, em particular, o apoio mais completo possível deve ser dado ao Programa Ampliado de Assistência Técnica, ao Fundo Especial e aos outros programas voluntários das Nações Unidas que se preocupam com esses fins (ONU, 1960, p. 9, tradução nossa).

Na busca de atender a esse comando de promover o treinamento técnico, a educação e a assistência, o Banco Mundial e a OCDE entram em disputa pelo protagonismo, antes reservado à UNESCO, cuja criação se deu com essa finalidade (BERNUSSI, 2014).

Ainda nesse contexto da Guerra Fria, de disputa entre os EUA e a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), em que a América Latina, apesar de alinhada politicamente aos EUA, não recebia a contrapartida estadunidense, especialmente no que tangia às questões econômicas é que nasceu o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), cuja criação coincidiu com a vitória da Revolução Cubana em 1959, quando o poder imperialista se viu ameaçado pela ruptura liderada por Fidel Castro e, como forma de evitar um *efeito dominó*, ou seja, evitar que os ventos revolucionários se espalhassem para outras partes do continente, os EUA criaram a Aliança para o Progresso na gestão de John F. Kennedy, que destinou parte de seus recursos ao BID, para um Fundo Fiduciário de Progresso Social, criado especialmente para receber recursos do programa estadunidense (MELLO, 2020). Esse último organismo internacional, aqui mencionado, terá importante participação e ingerência na definição das políticas educacionais na América Latina e, como se verá adiante, no município de Manaus, onde, com o alinhamento e atuação de agentes locais, por meio de empréstimo financeiro e coordena programa que permite a implementação da gestão de resultados na rede municipal de ensino.

No Relatório Anual de 1971, o Banco Mundial expôs como “[...] a política do Grupo em matéria de empréstimos para a educação foi revista e alterada durante o ano”, a partir de “[...] uma análise mais sistemática de todo o processo de aprendizagem como se aplica aos países em desenvolvimento” (BANCO MUNDIAL, 1971, p. 15), sendo o acordo de cooperação do Banco com a UNESCO ampliado para incluir o planejamento educacional como um campo de investigação pelas missões da UNESCO. A proposta de redefinição do Banco enfatizava, ainda,

[...] determinar prioridades e selecionar projetos com base em um exame completo do sistema educacional como um todo e não por áreas designadas de elegibilidade prévia que possam não se relacionar com o país em particular. [Devendo] continuar a dar ênfase a projetos que, tal como a formação profissional, produzem diretamente mão de obra qualificada, mas [...] também considerar a possibilidade de financiamento de outros tipos de proteções... o que teria um importante significado a longo prazo para o desenvolvimento econômico. Tais projetos seriam ‘concebidos para encorajar mudanças que melhorem a relevância, a eficiência ou a economia dos sistemas de educação’ (BANCO MUNDIAL, 1971, p. 15, tradução nossa).

Persiste, no Relatório em comento, a ênfase ao valor econômico da educação, ao descrevê-la como instrumento de produção de mão de obra qualificada dentro da perspectiva da Teoria do Capital Humano. Observa-se também a incipiente preocupação com a eficiência e a economia em relação aos gastos com a educação, aspectos esses que, posteriormente, estarão vinculados à qualidade da educação.

A partir dessas constatações, a atuação do Banco passou a se voltar tanto para a infraestrutura quanto para a produção de materiais de aprendizagem e da gestão e administração da educação, além de começar a questionar a má alocação dos recursos que os países em desenvolvimento destinavam aos níveis médio e superior em detrimento do nível primário, sendo, além disso, necessário investir na educação rural. A orientação, portanto, era direcionar os recursos para a oferta de educação básica (mínima) que assegurasse eficiência e equidade na formação da mão de obra (BANCO MUNDIAL, 1974).

Na publicação de *Educação. Documento do setor de trabalho / Education. Sector Working Paper* (1974), o Banco Mundial, nesse processo de massificação de educação primária, incluiu, nas suas diretrizes, recomendações para a oferta da educação para outros grupos-alvo como os adultos, especialmente as mulheres,

afirmando ser “[...] aconselhável fazer uso eficaz da educação não formal e informal, para além do sistema escolar formal” (BANCO MUNDIAL, 1974, p. 15, tradução nossa).

Muitas dessas diretrizes coincidem com recomendações expressas no Relatório *Aprender a Ser*, elaborado por uma Comissão da UNESCO, denominado Relatório Faure (1972), o qual enfatizava que a Educação de Jovens e Adultos dentro de uma “[...] ideia de educação global (na escola e fora dela) e de educação permanente (na juventude e ao longo da vida) (FAURE, 1972, p. 102); defendia os “[...] termos ‘desformalização’ e ‘desinstitucionalização’ da educação (FAURE, 1972, p. 270, programas de alfabetização “[...] vinculados à iniciação à vida cívica e ao trabalho” (FAURE, 1972, p. 293).

Intelectuais orgânicos como Faure realinham conceitos subordinando-os à lógica mercantil do capitalismo e, assim, o sentido contido em educação global de aprendizagens humanas não apenas por meio da escolarização passa a ser manejado com intenções meramente econômica de ofertar modalidades de educação mais baratas aos grupos mais subalternizados como os adultos. De igual forma, ocorre com o conceito de aprendizagem ao longo da vida que, na sua essência diz respeito à “[...] aprendizagem [ser] inerente à própria condição humana, ou seja, inevitavelmente, enquanto estamos vivos, aprendemos, tanto no que diz respeito à sociabilidade, quanto no que diz respeito à relação do homem com o mundo físico e natural” (VENTURA, 2013, p. 31), ao ser usurpado pelo capital, atrela-se às necessidades imediatas, passando a denotar qualificação profissional permanente e continuada com vistas a uma suposta empregabilidade.

Não só os conceitos, mas os fins e os processos educacionais como um todo são subsumidos à dinâmica do capital de metas (objetivos), treinamento, padrões e eficiência nesses documentos que, posteriormente, são incorporados como diretrizes das políticas nacionais.

Os sistemas educacionais são ineficientes no uso de recursos e muitas vezes não atingem seus objetivos quantitativos e qualitativos. A falha em definir os objetivos é a principal fonte de desperdício. A escassez de bons professores e o planejamento e uso eficiente de materiais didáticos são outros problemas importantes. [...] Todas essas ineficiências se refletem primeiro em altas taxas de abandono e repetição. [...] Uma melhor especificação dos objetivos de educação e treinamento e dos padrões de desempenho é um primeiro passo que deve ser seguido pela identificação dos fatores com maior probabilidade de afetar a eficiência (BANCO MUNDIAL, 1974, p. 6, tradução nossa).

Evidencia-se aqui o papel do Banco Mundial como intelectual coletivo na construção e orientação do discurso que se tornaria hegemônico entre gestores públicos, políticos, empresários e mídia de que o problema da educação pública se resume a questões de gestão (definição de objetivos, planejamento, treinamento, especificação de padrões de desempenho e uso eficiente dos materiais didáticos). A composição do discurso, escamoteado de diagnóstico, ao mesmo tempo que busca legitimar a intervenção do Banco, também demarca o início de desqualificação intencional e programada da educação pública, sugerindo, nos termos peculiares à administração empresarial, a solução para os problemas da educação, concluindo que “Novas políticas educacionais exigirão mudanças substanciais na organização e estrutura dos sistemas educacionais, melhoria nos métodos de financiamento educacional e, finalmente, um fluxo adequado de informações e pesquisas para uso na gestão” (BANCO MUNDIAL, 1974, p. 6, tradução nossa).

Apesar de indicar fatores externos à escola (desnutrição, saúde precária, renda familiar) que interfeririam no alcance dos objetivos educacionais, o Banco basicamente se detém a ponderá-los, restringindo-se à constatação econômica de que “A maioria das medidas para melhorar a qualidade tem sérias implicações nos custos. É importante, portanto, explorar áreas em que os custos podem ser reduzidos” (BANCO MUNDIAL, 1974, p. 6, tradução nossa). Percebe-se aqui a contradição de se identificar fatores de impacto incalculável na qualidade da educação e recomendação de evitá-los devido aos custos. Racionar os custos, para o Banco Mundial, leva à eficiência e

Como a eficiência implica obter o máximo rendimento, tanto em quantidade quanto em qualidade, a um custo mínimo, é importante combinar técnicas para melhorar a eficiência quantitativa e a eficiência na aprendizagem em um plano abrangente. Para maximizar o fluxo de alunos pelo sistema, é necessário identificar e sondar os gargalos existentes em vários pontos e examinar os efeitos de sua remoção nos custos e na qualidade do aprendizado (BANCO MUNDIAL, 1974, p. 40, tradução nossa).

Na publicação, intitulada aqui em livre tradução, como: *Educação. Documento do setor de políticas / Education. Document policy sector*, em 1980, o Banco Mundial começou a estabelecer conexão entre o que é ensinado e a qualidade da educação. Os conteúdos ensinados deveriam ter relevância, por ele entendida como “[...] derivada da função da educação em identificar e sustentar as tradições históricas,

culturais e religiosas de um país e **atender às necessidades desse país como uma entidade moderna e em mudança**” (BANCO MUNDIAL, 1980, p. 19-20, tradução nossa). Para equacionar essa questão, uma vez que “O desejo de melhorias na qualidade da educação aumentou claramente, mas persistem sérios problemas na implementação de inovações” (BANCO MUNDIAL, 1980, p. 21, tradução nossa), propôs medidas que incluíam “[...] a elaboração de novos currículos e programas de estudos, a produção e distribuição de melhores materiais didáticos, o treinamento de professores em novos modos de educação” (BANCO MUNDIAL, 1980, p. 21, tradução nossa).

Além disso, o documento menciona que “[...] as ineficiências mantêm o número de alunos na escola e a qualidade da educação que eles recebem muito abaixo do que os fundos disponíveis podem permitir” (BANCO MUNDIAL, 1980, p. 21, tradução nossa). Para suprir essas ineficiências, o Banco Mundial conclui que “A criação de institutos de gestão da educação pode representar um esforço para fornecer habilidades técnicas e gerenciais locais” (BANCO MUNDIAL, 1980, p. 56, tradução nossa), nessa esteira, “[...] o pessoal da educação nos níveis central e local precisa de treinamento em gestão. Faculdades e escolas de administração já existentes para outros setores também poderiam fornecer treinamento para educação” (BANCO MUNDIAL, 1980, p. 56, tradução nossa). Além disso, recomendou a criação de unidades de planejamento, que englobassem “[...] todas as funções relacionadas à formulação e implementação de mecanismos de políticas educativas para recolha de informação, investigação, desenvolvimento curricular, formação de professores e sistemas de monitoramento e retroalimentação” (BANCO MUNDIAL, 1980, p. 56, tradução nossa).

Documentos como esse do Banco Mundial, datado de 1980, deixam explícito que a concepção gerencial de educação, pautada no discurso da qualidade da educação retroalimentada por sistema de informações e monitoramento, à medida que foi sendo gestada, há mais de uma década pelos organismos internacionais, foi deliberadamente desqualificando a gestão pública a partir de cobranças ao pessoal da educação por mais eficiência quanto à aquisição de habilidades técnicas e gerenciais.

A reformulação das políticas educacionais nacionais, nesse momento, foi parte da estratégia do Banco Mundial, enquanto organismo internacional, de redefinir os rumos das orientações para a educação, com base nos imperativos da reforma do

Estado e na abertura das economias periféricas ao mercado mundial, dentro do processo de neoliberalização em pleno desenvolvimento nos anos 1980 (PRONKO, 2015).

O Banco adotou novos modelos de crédito de base política, voltados para ajustes de diferentes setores econômicos, com possibilidade de estender ações específicas de um determinado elemento nacional, no limite de um projeto, ao conjunto do setor educativo, entre os países em desenvolvimento atingidos pelo desequilíbrio econômico característico dessa década de 1980 (FONSECA, 2003).

A educação, na década de 1980, definida como uma necessidade humana básica, tornou o desenvolvimento de recursos humanos um pré-requisito para o desenvolvimento social ou humano e o momento construído para estabelecer padrões mínimos de educação básica para todos os indivíduos, sendo mais ênfase colocada nas escolas primárias e secundárias formais, particularmente na melhoria da eficiência e sua capacidade de servir a todos os cidadãos, particularmente os dos grupos previamente desfavorecidos (CHABBOTT, RAMIREZ, 2000, p. 179, tradução nossa).

No final da década de 1980, junto ao aumento do número de nações independentes, ocorre o aprofundamento da recessão global e da crise da dívida, o que leva à formação de um quadro ideológico, econômico e político, denominado Consenso de Washington, que, por meio de programas de ajuste estrutural, promovia a estabilização, a liberalização e a privatização nos países periféricos. Estando na intersecção dos efeitos diretos das reformas financeiras, embora supostamente procurasse garantir a redução da pobreza, contraditoriamente a educação reproduzia princípios neoliberais em objetivos como o crescimento, a produtividade e a competitividade, de forma a garantir também a estabilidade social (TARABINI, 2010).

Dentro do processo de ascensão de novas formas de multilateralismo, de caráter mais defensivo e disciplinador, Pronko (2015) destaca ainda da década de 1980, a crescente importância da OCDE tanto na mobilização, ao organizar em 1978 o primeiro congressos de ministros da educação da OCDE, quanto na definição de orientações políticas ao consolidar posição no cenário internacional da ênfase à aprendizagem continuada, entendida como educação permanente, assim como na consolidação de indicadores educacionais a serem utilizados na comparação entre países e a favorecerem políticas de avaliação de qualidade de reconhecimento internacional.

Em 1990, no *Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 1990*, o Banco Mundial ressaltou a necessidade de se “investir em gente” (BANCO MUNDIAL, 1990, p. 84), valendo-se da sua influência para apresentar, como evidência, afirmações e dados sem a devida comprovação, como a de “Não se pode fugir à evidência de que o capital humano é um dos meios mais importantes para reduzir a pobreza” (BANCO MUNDIAL, 1990, p. 84). Essa afirmativa se completa com a seguinte que vincula a educação à produtividade, justificando que “O principal bem dos pobres é o tempo para trabalhar. A educação aumenta a produtividade deste bem. O resultado, no nível individual, é uma renda mais alta, como demonstram muitos estudos”. (BANCO MUNDIAL, 1990, p. 85)

O excerto do documento revela que o maior beneficiado, segundo a pedagogia do capital,¹⁶ na verdade não seria o trabalhador, pois a finalidade da educação seria fazer com que ele produzisse mais dentro do seu tempo de trabalho, favorecendo assim a apropriação do trabalho não pago da classe produtora pela classe dominante, na forma de produção de mais-valor relativo que, de acordo com Marx (2013, p. 383) pressupõe “[...] um modo de produção especificamente capitalista, que, com seus próprios métodos, meios e condições, só surge e se desenvolve naturalmente sobre a base da subsunção formal do trabalho sob o capital”. O modelo de educação apregoado pelo Banco Mundial vinculado à teoria do capital humano, portanto, revela-se fundamental para conformar as gerações de trabalhadores aos métodos, meios e condições com o propósito de fazê-los produzir mais a cada reconfiguração produtiva capitalista.

De acordo com o Banco, o meio mais eficaz de obter avanços rápidos e politicamente sustentáveis na qualidade de vida dos pobres tem sido a adoção de uma estratégia em dois elementos. O primeiro elemento se concentra na busca de um modelo de crescimento que garanta o uso produtivo do bem mais abundante entre os pobres – o trabalho. O segundo elemento é o provimento amplo de serviços sociais básicos aos pobres, sobretudo de educação primária, assistência médica básica e planejamento familiar. O primeiro componente cria oportunidades, o segundo capacita o pobre a tirar proveito dessas oportunidades. A estratégia precisa ser complementada por transferências bem seletivas, para ajudar os que não se

¹⁶ “[...] tendências educacionais sob a direção das agências do capital no tocante às “reformas” focadas na formação do jovem trabalhador, sobretudo a expressa na Base Nacional Comum Curricular e na reforma do Ensino Médio, e as formas de capitalizar a educação” (MOTTA; LEHER; GAWRYSZEWSKI, 2018).

beneficiam dessas políticas, e por esquemas de segurança, para proteger os que se acham expostos a choques (BANCO MUNDIAL, 1990, p. iii).

No *Relatório Anual 1990 / Annual Report 1990*, o Banco Mundial enfatizou a importância do capital humano para o progresso econômico e bem-estar das famílias, chamando a atenção para importância de áreas como educação, saúde e nutrição na promoção da capacidade produtiva e a adaptabilidade nesse processo (BANCO MUNDIAL, 1990).

O documento ressaltou ainda a realização da Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990, em Jomtien, na Tailândia, copatrocinada pelo Banco Mundial em parceria com entidades como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), vinculadas à Organização das Nações Unidas (ONU), que teve como objetivo reunir chefes de Estado, ministros de governo internacionais e representantes das organizações sociais, fundações, institutos e empresários para definir uma nova agenda global para a educação básica. Os debates se concentraram na melhoria da qualidade da educação primária e no aumento das oportunidades educacionais em todo o mundo em desenvolvimento, assim como em questões que afetavam a educação, na formulação de ações de acompanhamento e na ajuda para ampliar a conscientização pública sobre a necessidade de expandir o acesso das crianças à educação (BANCO MUNDIAL, 1990).

Após Jomtien, estudo elaborado pelo Banco Mundial sob o pretexto de “[...] ajudar os governos a fazerem escolhas difíceis entre as oportunidades de investimento, a fim de melhorar a eficácia do ensino primário” (BANCO MUNDIAL, 1990, p. 59, tradução nossa), concluiu pela necessidade de melhoria em três áreas: (1) no ambiente de aprendizagem: “[...] por meio da ênfase em fornecer aos alunos uma educação de qualidade – definida como aquela que permite aos alunos adquirir o conhecimento básico e as habilidades especificadas no currículo nacional” (BANCO MUNDIAL, 1990, p. 60, tradução nossa); (2) habilidade e motivação do professor: “[...] adquiridas por meio de programas curtos de treinamento de professores após a conclusão do ensino geral de nível secundário” (BANCO MUNDIAL, 1990, p. 60, tradução nossa); (3) estrutura administrativa e de gestão mais eficaz: “[...] reestruturação que dê aos gerentes em todos os níveis autoridade e recursos para realizar seu trabalho com eficácia e desenvolvimento da capacidade gerencial por

meio de programas sistemáticos de desenvolvimento de pessoal, aumento das oportunidades profissionais e planos de carreira claramente definidos” (BANCO MUNDIAL, 1990, p. 60, tradução nossa).

A concepção estreita e simplificadora de qualidade da educação permaneceu vinculada a elementos internos à escola, de baixo custo e de aspectos gerenciais ou gerencialistas, desconsiderando determinações socioeconômicas nesse processo. Tais elementos apresentados como responsáveis pela eficácia do ensino primário, posteriormente se tornam indicadores de qualidade a serem verificados e perseguidos por meio de avaliações em escala.

No documento *Prioridades e estratégias para a educação / Priorities and Strategies for education* (1995), o Banco Mundial retomou as suas alegações relacionadas à ineficiência dos gastos públicos, lugar comum das suas análises, para justificar mudanças tidas por ele como “[...] necessárias na organização e gestão dos sistemas educacionais para permitir flexibilidade e escolha que contribuam para melhores resultados e perspectivas dos alunos” (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 32, tradução nossa). Segundo a análise desse documento, os países da OCDE passaram a ser parâmetros de educação para os países de economias em transição que estariam atrasados em promover as suas reformas educacionais para acompanhar o sistema econômico, o que poderia implicar em menor crescimento e mais pobreza do que ocorreria sob uma outra perspectiva. Essa ressalva se dirigia, em especial, aos países do antigo bloco comunista, para o qual o documento faz uma relevante constatação:

[...] os legados educacionais do socialismo são impressionantes. Eles incluem alfabetização adulta quase universal; acesso universal ao ensino primário e secundário inferior; elevados níveis médios de aproveitamento escolar; redução significativa das desigualdades de acesso associadas ao gênero, etnia, residência rural e status socioeconômico; o fornecimento de educação obrigatória de alta qualidade; o estabelecimento de uma grande rede de pré-escolas; e excelência internacional em muitos campos de pesquisa e treinamento científico avançado. Essas realizações estão agora ameaçadas pela austeridade, pela incerteza política e econômica e, especialmente, pela lenta resposta dos sistemas educacionais em toda a região à emergência de sistemas políticos participativos e economias de mercado e a conseqüente demanda por novos tipos de habilidades (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 49, tradução nossa).

Assim sendo, percebe-se que, dentro da experiência do socialismo real, a educação de qualidade e acessível em todos os níveis e modalidades para a população já se concretizara. A imposição do modelo capitalista é que se tornou ameaça à manutenção dessas conquistas com a prescrição de padrões e indicadores de qualidade empresarial totalmente alienantes, pois servem à satisfação imediata do mercado e não do ser humano.

A despeito disso, o documento de 1995 seguiu propondo como prioritário reformar o financiamento e a gestão da educação, por meio da redefinição do papel do governo de seis maneiras principais, com a ordem de prioridade dependendo das circunstâncias do país: (a) maior prioridade para a educação; (b) atenção aos resultados; (c) ênfase na educação básica no investimento público; (d) atenção ao patrimônio; (e) envolvimento doméstico; (f) instituições autônomas/privadas. Dentro dessa proposta de reforma, a qualidade da educação é simplificada ao ambiente de aprendizado e aos resultados dos alunos, podendo esses últimos serem melhorados por meio de quatro ações importantes: (a) estabelecimento de padrões de desempenho; (b) insumos de apoio conhecidos por melhorar o aproveitamento; (c) adoção de estratégias flexíveis para aquisição e uso de insumos; e (d) monitoramento do desempenho, complemento descrito como essencial para as demais ações, sendo a ele dedicado todo o capítulo seis do documento (BANCO MUNDIAL, 1995).

O capítulo 6 do documento *Prioridades e estratégias para a educação*, de 1995, essencialmente resume os fundamentos e a dinâmica da gestão de resultados difundida no Brasil e implementada de forma mais contundente na década de 2010 em Manaus. Tal Capítulo, intitulado *Atenção aos Resultados*, define que “Uma orientação para resultados significa que as prioridades na educação são determinadas por meio de análise econômica, estabelecimento de padrões e medição da obtenção de padrões” (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 94, tradução nossa). Segundo detalha, essa análise econômica à educação, por óbvio, centrar-se-ia numa avaliação de custos-benefícios, para os indivíduos e para a sociedade como um todo, que seria medida calculando-se a taxa de retorno, tomando como benefício o aumento da produtividade do trabalho medido por salários diferenciais. Assim sendo, salientava a necessidade de atenção aos custos dos investimentos educacionais e de se tentar reduzir os custos unitários por meio da melhoria da eficiência, comparando formas alternativas de alcançar o mesmo resultado, de maneira que “A técnica mais custo-efetiva é aquela que produz o resultado desejado a um custo mínimo ou produz o maior ganho em

desempenho educacional por um determinado custo” (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 96, tradução nossa).

Os aspectos sociopolítico-pedagógicos, diante dessa concepção econômica de educação, fundada no binômio custo-benefício, são secundarizados ou apagados do processo educacional, o que serve para se compreender, na realidade concreta, as motivações, por exemplo, para parcela específica da população ser ignorada pelas redes municipais, para determinada modalidade ser encerrada em relação a outra, para dada modalidade ser precarizada, ou para algum turno escolar ser fechado. Tudo se resume, dentro da gestão de resultados, aos benefícios ou aos custos econômicos. Fatores como repetência devem ser reduzidos ou eliminados não em virtude de eventuais problemas no processo ensino-aprendizagem, mas antes de tudo porque representam gastos não eficientes, desperdícios, o que justificaria não repetir o gasto ou oferecer formas menos dispendiosas para pessoas que queiram retornar à escola após terem desistido ou sido reprovadas anteriormente, como é o caso de educandos da EJA e do turno noturno.

Também os conteúdos a serem ensinados deveriam passar pela análise custo-benefício e, por esse raciocínio, uma educação geral mais extensa deveria ser substituída por uma “[...] educação básica [que fornecesse] os conhecimentos, habilidades e atitudes essenciais para o funcionamento eficaz na sociedade” (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 96, tradução nossa). Dentro dessa perspectiva utilitária de formação de trabalhador polivalente, “Os programas devem ser cada vez mais gerais e vinculados ao desenvolvimento de atitudes e habilidades gerais, em vez de habilidades específicas, necessárias para o trabalho” (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 100, tradução nossa).

Os Estados nacionais, em eventuais reformas educacionais, deveriam eleger suas prioridades a partir dessa equação: menores custos com maiores retornos, o que incluiria “[...] encurtar a duração do curso e reduzir os custos operacionais da unidade. Se os retornos não aumentarem significativamente, arranjos alternativos para treinamento de trabalhadores qualificados fora do sistema escolar formal podem ser apropriados” (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 98, tradução nossa).

De acordo com o Banco, para a eleição de prioridades baseada no custo-benefício ocorrer, seria necessário um rastreamento das rotinas anuais em que ferramentas complementares pudessem ser usadas para recolher dados relativos a programas escolares, definir as habilidades e competências a serem adquiridas em

cada nível de educação financiado com recursos públicos e monitorar sua aquisição, assim como as tendências do mercado de trabalho que afetassem os recém-egressos da escola, sendo mencionado, como exemplo desse processo, o monitoramento contínuo de três categorias de indicadores de resultados padrão realizado nos países membros da OCDE: (a) os resultados dos alunos (desempenho em leitura, matemática e ciências); (b) os resultados do sistema (graduação no ensino médio, graduação universitária, graduação em ciências e engenharia); (c) os resultados do mercado de trabalho (desemprego, educação e rendimentos) (BANCO MUNDIAL, 1995).

Ocorre, assim, a standardização da educação a partir da determinação de padrões de desempenho que, uma vez estabelecidos, devem ser verificados por uma variedade de indicadores desse desempenho, incluindo entre outros, testes e exames vinculados a incentivos e responsabilizações (BANCO MUNDIAL, 1995).

[...] os sistemas nacionais de avaliação da aprendizagem estão permitindo que os ministérios da educação monitorem seu próprio progresso, avaliem o impacto potencial e o custo-efetividade de programas experimentais e melhorem a qualidade de seu planejamento educacional. As informações das avaliações nacionais podem informar os processos de ensino e aprendizagem quando essas informações são amplamente divulgadas (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 101, tradução nossa).

Junto com outros doadores, o Banco Mundial persiste a ajudar os países a fortalecer as instituições responsáveis pelos sistemas nacionais de avaliação e exame público, avaliando como cada vez mais importante um trabalho em rede entre os países para melhorar a implementação das avaliações de aprendizagem, mesmo com plena consciência dos efeitos deletérios ocasionados por essa métrica de qualidade educacional pautada na racionalidade econômica, como se verifica na afirmação textual de que:

[...] sérios problemas podem surgir se: (a) os exames forem vinculados à instrução de tal forma que o currículo seja reduzido, (b) uma ênfase for colocada nas técnicas de exame e no conhecimento memorizado; e (c) exames anteriores comecem a ditar não apenas o que é ensinado, mas como é ensinado (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 101, tradução nossa).

Como se pode verificar, todo o desvirtuamento do currículo escolar dos Estados nacionais causado pelas avaliações em escala, orientadas pelo modelo dos

indicadores de qualidade da educação, recomendado aos países e estandardizado pela OCDE, já era totalmente esperado pelo Banco que se limitou apenas a enumerá-las, sem quaisquer outras providências mais substanciais para obtá-las.

QUADRO 2 - TEMAS DO DISCURSO DO DESENVOLVIMENTO NACIONAL E DO DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL, 1950-1995.

DÉCADA	DISCURSO DO DESENVOLVIMENTO	DISCURSO DO DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL	PRIORIDADES EDUCACIONAIS
1950	Desenvolvimento comunitário	Educação fundamental (1949-1955)	Treinamento de extensão rural
	Transferência de tecnologia	Educação funcional	Alfabetização de adultos para saúde e agricultura
	Planejamento nacional abrangente	Planejamento de recursos humanos	Educação primária universal
1960	Modernização	Teoria do capital humano	Ensino médio e superior formal
	Crescimento econômico	Planejamento de recursos humanos	Formação técnica e profissional
	Dependência	Educação funcional	Alfabetização orientada vocacionalmente
1970	Necessidades humanas básicas	Educação básica	Escolas primárias formais
	Crescimento com equidade	Equalização de oportunidades educativas	Educação não formal para jovens e adultos
	Desenvolvimento rural integrado	Ensino de "grupos negligenciados"	Alfabetização
	Nova ordem econômica mundial	Pedagogia do oprimido	Adulto/aprendizagem ao longo da vida
1980	Redução da pobreza	Desenvolvimento de Recursos Humanos	Escolas primárias e secundárias formais
	Ajuste estrutural	Eficiência e eficácia educacional	Administração e finanças da educação
		Qualidade da aprendizagem	
1990	Desenvolvimento humano sustentável	Atendimento das necessidades básicas de aprendizagem	Escolas primárias e secundárias formais universais
	Alívio da pobreza	Qualidade da aprendizagem	Qualidade do ensino e do currículo na sala de aula
	Dimensões sociais dos ajustes	Educação de meninas	

FONTE: CHABBOTT, RAMIREZ, 2000, p. 179, tradução nossa.

No quadro 2, é possível visualizar como o discurso do desenvolvimento educacional assim como as prioridades educacionais do Banco Mundial se associaram ao discurso do desenvolvimento. Nessa dinâmica, conforme o conceito de desenvolvimento vai transferindo o controle e a orientação nacional para financiamento internacional e orientação global; o bem-estar individual substituindo o crescimento econômico nacional, o discurso educacional vai sendo alinhado em paralelo, chegando à década de 1990 com a percepção de acesso individual à educação de qualidade, vinculada ao desenvolvimento humano por meio da aprendizagem de competências e habilidades ao longo de toda a vida.

Para aferição dessa qualidade, como já mencionado, o Banco Mundial elegeu e difundiu como modelo o monitoramento contínuo de três categorias de indicadores de resultado padrão adotado pelos países membros da OCDE (resultados dos alunos, resultados dos professores e resultados do mercado de trabalho), o que assegurou e favoreceu o protagonismo dessa Organização na criação e disseminação de instrumentos indicadores e aferidores da qualidade e eficácia da educação em nível

global, por meio do seu principal dispositivo o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes/*Programme for International Student Assessment (PISA)*.

O Programa da OCDE para Avaliação Internacional de Estudantes (PISA), criado em 1997, segundo a OCDE, “[...] visa medir até que ponto os alunos que se aproximam do final do ensino obrigatório adquiriram alguns dos conhecimentos e habilidades essenciais para a plena participação na sociedade do conhecimento” (OCDE, 2007, p. 4, tradução nossa). Para isso, nas palavras desse Organismo, constitui-se um sofisticado mecanismo não só de coleta dados que incluem a motivação dos educandos para aprender, suas crenças sobre si mesmos, suas estratégias de aprendizagem, a variação de desempenho entre os gêneros e entre os grupos socioeconômicos, mas também de informações sobre fatores que influenciam o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades em casa e na escola, como esses fatores interagem e quais são as implicações para o desenvolvimento de políticas (OCDE, 2007)

Segundo o Secretário-Geral da OCDE, em 2007, Agel Gurria,

A educação de qualidade é o bem mais valioso para as gerações presentes e futuras. Alcançá-lo requer um forte compromisso de todos, incluindo governos, professores, pais e os próprios alunos. A OCDE está contribuindo para esse objetivo por meio do PISA, que monitora os resultados na educação dentro de uma estrutura acordada, permitindo comparações internacionais válidas. Ao mostrar que alguns países conseguem fornecer resultados de aprendizagem de alta qualidade e equitativos, o PISA estabelece metas ambiciosas para outros (OCDE, 2007, p. 3).

Observa-se na fala de Gurria o quanto a qualidade e as metas da educação mundial estão sujeitas às determinações da OCDE, responsável por estabelecer as habilidades e competências a serem avaliadas, e por decidir as metas e as políticas para alcançá-las. Assim, se o Banco Mundial é tido como “novo senhor da educação” ou “o ministério mundial da educação dos países periféricos” (LEHER, 1999), o protagonismo da OCDE é designado por muitos Estados como “eminência parda”¹⁷ nas políticas educativas (CARVALHO, 2016, p. 671).

¹⁷ Eminência parda é uma expressão de origem francesa (*éminence grise*), usada com intenções depreciativas pelos críticos do frade capuchinho François Leclerc du Tremblay, mais conhecido como padre Joseph, que nas primeiras décadas do século 17 foi uma figura tão influente quanto discreta na política francesa como braço direito do cardeal Richelieu, o mais importante ministro do rei Luís XIII (VEJA, 2012). Atualmente, denota pessoa na qualidade de agente, assessor ou conselheiro confidencial que exerça seu poder de forma insuspeitada, não pública ou não oficial.

Para Carvalho (2016) o PISA opera nos contextos nacionais, intensificando e sofisticando a intervenção da OCDE na regulação transnacional da educação, mediante influência tanto no campo das ideias quanto no plano da ação organizada. A OCDE, dessa forma, assume a qualidade de organização pericial que se consolida em três planos articulados. O primeiro refere-se à criação de uma área de expertise específica e da consolidação de um monopólio de conhecimento por meio da reunião formal de uma variedade de autoridades públicas e peritos nacionais e internacionais em torno do estudo de um objeto singular e, dessa forma, “[...] cria condições para que esses interajam regularmente, fixa e arbitra as relações entre esses diferentes mundos, de acordo com valores e regras por si determinadas” (CARVALHO, 2016, p. 673). A segunda diz respeito à mobilização do vasto conjunto de saberes e interesses referidos, tendo em vista que o PISA não se restringe às matérias que avalia, mas resulta em interpretações de resultados, elaboração de recomendações e preconizações aos sistemas educativos em torno de temas “[...] centrais na agenda OCDE nas últimas décadas: autonomia das escolas, *accountability*, privatização, livre escolha da escola, melhoria da escola” (CARVALHO, 2016, p. 673). E, terceiro, produção e difusão de conhecimento por meio de uma variedade de publicações que rendem à OCDE o caráter de imprescindibilidade desse conhecimento, sendo isso parte da estratégia de regulação transnacional da agência.

Fica demonstrado, assim, como esses organismos multilaterais têm atuado como verdadeiras Frentes Móveis de Ação Empresarial em âmbito internacional de forma orgânica e sistemática para se apropriar da educação, por meio, principalmente, da produção e difusão de ideias e articulação de ações com frações dominantes locais. Essa apropriação tem se dado por meio da construção e da naturalização de uma concepção de educação que substitui os conhecimentos científico, histórico-cultural, tecnológico e artístico por competências e habilidades úteis à conformação técnica e ético-política dos educandos aos interesses do capitalismo.

3.2 O ASSALTO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA PELOS SETORES DOMINANTES

Na década de 1990, o Banco Mundial juntou-se à UNESCO, UNICEF e ao (PNUD) para patrocinar a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990, Jomtien, Tailândia). A partir dessa Conferência, ocorreram vários desdobramentos

como a reforma educacional em países da América Latina e Caribe ao longo dos anos de 1990; a organização do Fórum Mundial Educação para Todos que passou a prestar assessoria e consultoria a países com altos índices de analfabetismo, com recomendações como a elaboração de Planos Nacionais de Educação com metas estabelecidas a partir de Necessidades Básicas da Educação (NEBAS), tendo como prioridades o combate ao analfabetismo e a educação básica que, no Brasil, restringia-se ao Ensino Fundamental (LAMOSA, 2017).

Na sequência desses desdobramentos, Lamosa (2017) menciona ainda a produção do documento *Transformación Productiva com Equidad*, em 1996, no qual a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) reafirmou as diretrizes da Carta de Jomtien, recomendando aos países da região ênfase na reorganização do sistema educacional, “[...] pois é nele que as pessoas desenvolvem competências básicas (raciocínio lógico, gestão da linguagem, motivação para a aprendizagem e flexibilidade para se adaptar a novas tarefas) e habilidades (cálculo, ordenação de prioridades e clareza expositiva)” (CEPAL, 1996, p. 122, tradução nossa).

Ainda em 1996, o relatório *Educação: um tesouro a descobrir*, de 1996, produzido pela UNESCO que, em relação às NEBAS, aprofundou o papel da educação ao longo da vida, efetivada a partir dos pilares: aprender a conviver, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a ser, como aspecto fundamental para o alívio à pobreza, compreendendo que “Os sistemas educativos são fonte, simultaneamente, de capital humano (Becker), capital cultural (Bourdieu) e capital social (Putnam)” (DELORS, 1996, p. 223).

No Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem derivado da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, constava entre as ações prioritárias ao nível regional (continental, subcontinental e intercontinental “[...] o intercâmbio de informações e experiências, a colaboração entre especialistas, o uso comum de instalações e os projetos de atividades conjuntas, vários países, trabalhando integradamente” (UNICEF, 1990, p. 13). Estabelece-se ainda, em meio a essas prioridades, intercambiar informações, experiências e competências por intermédio de

Diversos mecanismos regionais, tanto de caráter intergovernamental quanto não-governamental, promovem a cooperação em matéria de educação e capacitação, saúde, desenvolvimento agrícola, pesquisa

e informação, comunicação, e em outros campos relativos à satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Esses mecanismos podem ser ainda mais ampliados para fazer face às necessidades (em constante mudança) das partes (UNICEF, 1990, p. 31).

Cumprindo a função de intelectual orgânico que se apresenta como especialista colaborador de informações e experiências e de promotor da cooperação em matéria de educação e capacitação, o Projeto Principal de Educação para América Latina e o Caribe (PREAL), criado em 1996, sob a direção das entidades Diálogo Interamericano¹⁸, USAID e BID, ao longo de seus 20 anos de existência, produziu um conjunto de trabalhos de pesquisas sistematizados em documentos sob a encomenda do Banco Mundial e promoveu encontros de lideranças empresariais para estabelecimentos de diretrizes que os tornassem responsáveis pelo campo educacional, uma vez que seriam os maiores interessados no produto final dos processos educacionais: a formação da força de trabalho (LAMOSA, 2017).

A partir dessa proposta de pedagogia do consenso promovida pelo PREAL, vários movimentos empresariais portadores do slogan *Todos pela Educação* se difundiram por 14 países na América Latina e Caribe para promover uma pauta unificada da classe dominante para a educação, unindo-se, em 2011, para fundar um instrumento de mobilização, formulação e articulação: a Rede Latino-Americana de Organizações da Sociedade Civil para a Educação (REDUCA), tendo como objetivos: “1) Trabalhar em conjunto para a garantia do direito à educação de qualidade para toda a criança e jovem; 2) Trocar conhecimentos e aprender coletivamente; 3) Ter uma voz coletiva no nível regional” (LAMOSA, 2017, p. 6), e como meta, “[...] até 2024,

¹⁸ *Diálogo Interamericano*, fundado em 1982, por iniciativa do banqueiro David Rockefeller, com sede em Washington – DC/EUA. É composto por cidadãos oriundos dos EUA, Canadá, México, América do Sul e Caribe. Seus dois objetivos principais são: a) propiciar um significativo canal não governamental de comunicação entre líderes das Américas; b) providenciar análise substancial e propostas de políticas específicas, com o objetivo de resolver problemas regionais cruciais. Tudo isto dentro do receituário neoliberal, preconizando o fortalecimento das entidades de direitos humanos, o enfraquecimento das Forças Armadas, a necessidade de garantir o pagamento das dívidas externas e privatização de empresas estatais para abater dívidas e a questão das drogas, em especial no que afeta ao Poder Nacional dos EUA. Suas principais fontes de financiamento são as Fundações Ford, MacArthur, a corporação Carnegie, American Airlines, Banco Itaú, BankAmerica, Bank Boston, Chase Manhattan Foundation, General Electric, Texaco, Time Warner, Transbrasil Airlines, Usaid, BID, Xerox, Banco Mundial e outras. Em 1988, houve uma reunião ampla, já acrescida de novos membros, em Washington, quando então foram acordadas as políticas e estratégias a serem adotadas para domínio da América Latina e do Caribe, de onde surgiu a expressão “Consenso de Washington”, porém do qual resultou, por escrito, apenas um documento modesto, informando sua realização, sem entrar em pormenores, em função da gravidade dos assuntos tratados e da necessidade de sigilo. Em 2002, Fernando Henrique Cardoso FHC assumiu a copresidência dessa entidade (COIMBRA, 2002).

os estudantes obtenham trajetórias completas de 12 anos de escolaridade e que os países atinjam a média da OCDE no PISA” (LAMOSA, 2017, p. 7).

O avanço ou o retardo das intervenções externas na política nacional dependem das condições histórico-concretas locais que favoreçam a conquista da direção do Estado por frações de classes dominantes que se alinhem a esses interesses. Nacionalmente, as condições materiais da década de 1990 propiciaram a confluência de interesses articulados por agentes do capital, mundial e nacional, que, assim, permitiram a afirmação incontestada da teoria do capital humano ao mesmo tempo em que construía o consenso em torno de um protagonismo da sociedade civil sobre a educação em face do *fracasso* da rede pública de ensino (LEHER, 2021)

A posse de Fernando Collor de Melo¹⁹, em 1990, deflagrou o processo de desregulamentação, privatização, flexibilização, Estado mínimo, mas foi no governo de Fernando Henrique Cardoso²⁰ (FHC), de 1994-2002, que o processo de ajuste da economia brasileira às exigências da reestruturação global da economia neoliberal ganhou concretude. No arcabouço dessa reestruturação, vasta documentação internacional produzida por importantes organismos multilaterais, difundiu a educação como fator de sustentação de competitividade econômica, mediante diagnósticos, análises e propostas de sedução, o que imprimiu na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996) um caráter desregulamentador e privatista, interpretado como qualidade (SHIROMA, 2011).

A TCH acompanhada da substituição da formação geral igualitária pela noção de competência em uma concepção utilitária de educação foi, nacionalmente, [...] incorporada pelos agentes do capital (Todos pela Educação, Associação Brasileira do Agronegócio/ABAG, Confederação Nacional da Indústria/CNI etc.) (LEHER, 2014, p. 3).

Em 2001, setores industriais vinculados ao Movimento Brasileiro de Qualidade e Produtividade (MBQP), liderados pelo empresário Jorge Gerdau Johannpeter (Grupo Gerdau), criaram a primeira Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip) no Brasil, o Movimento Brasil Competitivo (MBC), que ampliou para a

¹⁹ Fernando Afonso Collor de Melo, presidente eleito pelo Partido da Reconstrução Nacional (PRN) em 1992, como forma de impedir que um candidato de esquerda, Lula, governasse o país, foi impichado em 1992. Seu governo é marcado por alinhamento ao receituário do Fundo Monetário Internacional (FMI), com desenho econômico nitidamente neoliberal (ANTUNES, 2005).

²⁰ Fernando Henrique Cardoso, presidente do Brasil entre 1995-2002, pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), promoveu “[...]um monumental processo de privatização, desindustrialização, ‘integração servil e subordinada à ordem mundializada, convertendo-nos em país do cassino financeiro internacional” (ANTUNES, 2005, p. 37).

sociedade civil a missão do governo federal de promover a competitividade do Brasil e a reforma do Estado brasileiro (MBC, 2019).

Ao longo de 20 anos, o MBC, enquanto Aparelho Privado de Hegemonia Empresarial (APHE), teve forte atuação na proposição de prioridades e forma de atuação, da estruturação de projetos, articulação e monitoramento, levando métodos de governança e gestão a órgãos públicos nos três níveis da federação, dessa forma, segundo Tatiana Ribeiro, atual Diretora executiva do MBC, auxiliando o setor produtivo e o Estado na elaboração de agendas estruturantes” (MBC, 2022).

As frações empresariais do Movimento Brasileiro de Qualidade e Produtividade (MBQP), já atuavam fortemente, desde os anos 1990, no processo de abertura de mercado e reforma nas organizações públicas brasileiras, quando o Governo criou o Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade (PBQP) com a missão de propagar novas técnicas de gestão com o objetivo de, supostamente, modernizar as empresas brasileiras, aumentar a eficiência da produção nacional e aprimorar os produtos e serviços, por meio de uma ampla articulação entre representantes dos setores público, privado e da sociedade civil (MBC, 2019)

No governo FHC (1995-2002), há evidências da participação do MBC na consolidação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), referenciado no PISA (LEHER, 2014), que “Desde a sua primeira avaliação, fornece dados sobre a qualidade dos sistemas educacionais do Brasil como um todo, das regiões geográficas e das unidades federadas (estados e Distrito Federal)” (IBGE, 2023, s/d). Entre os objetivos do Saeb, constam:

Proporcionar aos agentes educacionais e à sociedade uma **visão clara dos resultados dos processos de ensino e aprendizagem** e das condições em que são desenvolvidos e **Desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional**, ativando o intercâmbio entre instituições educacionais de ensino e pesquisa (IBGE, 2023, s/p).

A presença de conceitos como a busca pela qualidade de ensino por meio do monitoramento de resultados dos processos de ensino-aprendizagem voltados ao desenvolvimento de competências demonstra todo o alinhamento das frações empresariais articuladas dentro do governo FHC com a concepção de educação difundida pelo Banco Mundial. “A gestão eficaz, nesse prisma, é aquela comprometida

com os resultados e, por isso, é aquela que tem foco na aprendizagem. A dimensão ensino vai sendo apagada” (LEHER, 2014, p. 3).

Atuando em uma perspectiva não mais de pensar as redes, mas as unidades escolares, não mais projeto político-pedagógico, mas plano gerencial escolar, contribuíram para a instauração do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) (LEHER, 2014), em 1995, balizado pela concepção neoliberal que orientava a atuação do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), segundo a qual as políticas públicas devem ter um caráter focalizado, portanto os programas de financiamento deveriam ser dirigidos diretamente à escola, dessa forma, aumentando a autonomia dos secretários e gestores escolares e descentralizando as decisões sobre a política de educação (SAMPAIO; OLIVEIRA, 2023).

É possível constatar essa influência também na edição do Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997, pelo governo Fernando Henrique Cardoso, que dissociou a formação profissional da educação geral propedêutica (LEHER, 2014), expressando em seus objetivos uma concepção de educação totalmente voltada para atender os interesses do mercado:

Art. 1.º A educação profissional tem por objetivos:

- I - promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas;
- II - proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação;
- III - especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos;
- IV - qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho. (BRASIL, 1997, art. 1.º)

Posteriormente, o MBQP, em cooperação com o Banco Mundial, auxiliou na concepção e implementação, em 1998, de projetos-piloto no Nordeste brasileiro, do Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola), “[...] objeto do acordo de empréstimo firmado em 1998 entre o governo brasileiro e o Banco Mundial, cujo objetivo era melhorar a gestão escolar, a qualidade do ensino e a permanência das crianças na escola” (PDEESCOLA, s/d, s/p).

A criação e a experimentação de projetos como o FUNDESCOLA, SAEB e PDDE, demonstram a enorme capacidade de organização e de influência do Banco

Mundial para construção do consenso em torno da gestão de resultado como a fórmula milagrosa para a qualidade na educação, devendo todas essas iniciativas de rearranjo da educação serem mostradas como práticas exitosas para a sociedade. Para isso uma série de estratégias de comunicação e mobilização social envolvendo os mais diversos atores é sugerida no documento: *Um chamado à ação: combatendo o fracasso escolar no Nordeste brasileiro / A Call to Action Combating School Failure in the Northeast of Brazil*, de 1997:

O [Programa de Pesquisa e Operalização] PPO está realizando um ambicioso programa de treinamento para todos os 1.650 secretários municipais de educação do Nordeste para motivar e apoiar seus esforços para operacionalizar essas recomendações. Locutores de rádio da região, que exercem grande influência no público nordestino, principalmente fora dos grandes centros, também estão sendo capacitados para ajudar a divulgar a importância das reformas preconizadas e mobilizar os pais para exigir a implementação dessas reformas. Foi realizada uma série de colóquios sobre as conclusões e recomendações dos estudos de efeitos de sala de aula e escola, reunindo professores universitários da região com funcionários das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação responsáveis pela elaboração de programas de formação de professores. Outras atividades de divulgação e comunicação social destinadas a mobilizar os tomadores de decisão e o público, acordadas pelo Grupo Consultivo e pelos coordenadores, já estão sendo iniciadas. Entre elas estão: a preparação de uma série de colunas de jornais para distribuição aos maiores jornais do Nordeste, bem como aos principais jornais nacionais do Brasil; um programa de regresso às aulas a lançar no início do ano letivo para sensibilizar pais e filhos para várias das recomendações no seu âmbito de responsabilidade; e uma série de guias de "próximos passos" para secretários municipais, diretores de escolas, professores e pais sobre como implementar as principais recomendações do PPO. (BANCO MUNDIAL, 1997, p. 3, tradução nossa)

A longa citação direta merece todas as escusas em razão da relevância do seu conteúdo, evidenciada de forma mais contundente nos próprios termos utilizados pelo Banco Mundial. Não deixa de impressionar o nível de detalhamento e de planejamento de ações do Banco, na condição de intelectual coletivo, que perpassam por autoridades nos diferentes níveis da federação, a grande mídia até a recepção dos educandos na criação do consenso em torno das contrarreformas operadas na educação, dentro de uma dinâmica que, conforme explica Leher (2014), retira a educação pública dos embates políticos e a encaminha ao tecnicismo educacional,

importado a partir de especialistas em medidas educacionais/avaliação. Dentro de todo esse processo, o MBQP era um dos movimentos que integrava o Grupo Consultivo mencionado no texto.

De acordo com Silva e Lamosa (2021), a atuação do MBC ocorre de forma mais geral nas políticas nacionais e, na educação, teve não só maior influência no tema da competitividade como também destaque pela reconfiguração das redes públicas de ensino com mudanças na estrutura da gestão e do processo pedagógico das escolas públicas.

Enquanto Rede Móvel de Ação, o MBC, além de articulações com organismos internacionais como Fórum Econômico Mundial, Banco Mundial e USAID, atualmente

[...] é mantido por grandes empresas e instituições com forte presença de grupos econômicos tecnológicos transnacionais, como Amazon, Facebook, Google, Intel, Microsoft e Huawei. O Movimento também incorporou organizações da sociedade civil, entidades patronais corporativas, sindicatos representantes da classe trabalhadora e representantes do aparelho institucional do Estado (SILVA; LAMOSA, 2021, 146).

O Partido dos Trabalhadores (PT) ao chegar ao governo, com a eleição de Luís Inácio Lula da Silva²¹, em 2003, “[...] buscou a construção de um projeto de conciliação de classe em que mantinha o núcleo duro da política econômica liberal e a ampliação das políticas sociais compensatórias”²² (SILVA; LAMOSA, 2021, 145). Nesse contexto em que havia uma expansão dos APHs na educação básica, em 2006, surgiu o Movimento Todos Pela Educação (TPE), tendo o presidente do conselho superior do

²¹ Luiz Inácio Lula da Silva, líder operário eleito com apoio das esquerdas brasileiras para a Presidência da República. Em seu governo, de 2003-2010, “Não se instaurou um efetivo ‘diálogo’ entre as classes sociais (o que envolveria uma efetiva revolução contra a ordem), mas implementou-se no Brasil um duplo fenômeno: uma integração pelo alto entre segmentos das diferentes classes sociais, realizada através das novas posições sociais, econômicas e políticas galgadas pelos altos escalões sindicais (inclusive em fundos de pensão), e uma extensa política público-privada de alívio a situações emergenciais de pobreza, sem configurar direitos universais” (FONTES, 2010, p. 326).

²² Embora se reconheça alguns avanços no financiamento da EJA, com maior aporte de recursos financeiros para alguns programas e iniciativas como: o Programa Brasil Alfabetizado, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (ProJovem), a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e os impactos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), em linhas gerais, constatou-se a continuidade de muitas de suas fragilidades históricas: a baixa qualidade dos cursos e/ou programas oferecidos; o isolamento em relação a outras políticas sociais; a adoção de políticas descontínuas e secundárias, com fragmentação, justaposição e pulverização; a limitada institucionalização das políticas de EJA; a parca importância simbólica da educação das pessoas jovens e adultas por parte de muitos gestores; e, por fim, a tímida indução do governo federal na construção de políticas mais agressivas voltadas para a escolarização desse público (CARVALHO, 2011).

MBC, por meio de Jorge Gerdau, como um dos principais articuladores da criação do TPE (SILVA; LAMOSAS, 2021) e uma nova coalizão de bancos, liderados pela *holding* Itaú-Unibanco para tornar sua agenda na educação Estado (LEHER, 2014).

Atuando na forma de partido, o movimento reuniu e agregou as iniciativas burguesas na educação até então dispersas, estabeleceu uma agenda na forma de metas e compromissos de todos pela educação (inicialmente 10 Causas e 26 Compromissos, depois sintetizados) e organizou um robusto aparato de circulação de suas ideias nos grandes meios de comunicação, situação facilitada pela adesão dos mesmos ao TPE (LEHER, 2014, p. 4).

A atuação do TPE e suas *Frentes Móveis de Ação* buscava disseminar o consenso em torno da ideia de uma sociedade civil como terreno neutro, incorruptível e fértil para filantropia (investimento social privado), enquanto, no Estado, de outro lado, estaria a burocracia, a gestão corrupta e a ineficiência e ineficácia administrativas (FARIAS, 2022).

O TPE, como partido do empresariado, partido²³ no sentido gramsciano, conseguiu agregar e aglutinar forças em torno de seu projeto educacional como o Conselho de Secretários de Educação (CONSED), a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e o próprio Ministério da Educação, conseguindo incorporar a sua agenda como política governamental, com a aprovação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (LEHER, 2014). Como se denota pela própria denominação, o TPE consegue que estabelecer metas educacionais favoráveis a frações burguesas para serem cumpridas pelo Estado em favor dos interesses do empresariado.

Pelo Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007, que dispôs sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, consta que:

Art. 3.º A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema

²³ “[...] o partido político, para todos os grupos, é precisamente o mecanismo que representa na sociedade civil a mesma função desempenhada pelo Estado, de um modo mais vasto e mais sintético, na sociedade política, ou seja, proporciona a fusão entre os intelectuais orgânicos de um dado grupo – o grupo dominante – e os intelectuais tradicionais; e esta função é desempenhada pelo partido precisamente em dependência de sua função fundamental, que é a de elaborar os próprios componentes, elementos de um grupo social nascido e desenvolvido como “econômico”, até transformá-los em intelectuais políticos qualificados, dirigentes, organizadores de todas as atividades e funções inerentes ao desenvolvimento orgânico de uma sociedade integral, civil e política” GRAMSCI, 1982, p. 14).

de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar.

Parágrafo único. O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso (Prova Brasil) (BRASIL, 2007, art. 3.º).

A qualidade da educação brasileira, oficialmente, passa a resumir-se aos indicadores do IDEB, referenciados no PISA, e o processo de ensino-aprendizagem fica obrigatoriamente atrelado ao cumprimento de metas fixadas, em consequência do termo de adesão, sem o qual as escolas são impedidas de acessar inúmeros programas federais.

Do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, destaca-se a Meta 7 que prevê o fomento à “[...] qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem” (BRASIL, 2014, Meta 7), e estabelece médias a serem atingidas até 2021:

TABELA 1 - MÉDIAS NACIONAIS DO IDEB, ESTABELECIDAS PELO PNE (2014-2024)

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

FONTE: PNE 2014-2024 (2014).

A aprendizagem a que se refere o PNE está vinculada à aprendizagem de competências e habilidades para atender às demandas do empresariado, secundarizando a educação de caráter universalista e, assim, esvaziando o conteúdo da formação da classe trabalhadora, potencializada pela aprovação a qualquer custo como forma de cumprir metas de melhoria de fluxo escolar. “As escolas e os professores tornaram-se reféns de índices que esvaziam o sentido público da escola, reduzem o que é dado a pensar (competências em português e matemática, desconsiderando as demais dimensões da formação humana) aprofundando o *apartheid* educacional entre as classes sociais” (LEHER, 2014, p. 4).

A partir do golpe de 2016 que promoveu o *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff²⁴, o seu vice, Michel Temer,²⁵ assumiu o governo, promovendo a intensificação de ações coordenadas e sistêmicas dos empresários para a adesão da classe trabalhadora às formas de exploração do capital que, conforme explicita Faria (2021), na condição de intelectuais orgânicos no cumprimento de funções distintas, que se estendem dos organismos da sociedade civil aos postos de comando nos aparelhos do Estado, dirigem e comandam a generalização dos seus interesses. Observa-se, em um curto espaço de tempo de dois anos, inúmeras contrarreformas que afetaram todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, sobressaindo-se entre elas a Emenda Constitucional n.º 95/2016, que limitou os investimentos públicos em áreas fundamentais para população, como saúde e educação, por vinte anos, fortalecendo o projeto neoliberal de sufocamento da educação pública estatal e conformando-a aos interesses mercadológicos e ideológicos do sistema capitalista; a contrarreforma do Ensino Médio, por meio da Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, alterando sua estrutura, reduzindo carga horária das disciplinas gerais entre outros retrocessos; e homologação, em 2018, da nova BNCC do Ensino Médio, centrada no desenvolvimento de competências e habilidades, sob uma lógica do individualismo, da competição e dos interesses do capital, sendo descrita, no seu documento final como peça central na aprendizagem de qualidade, meta que o País deve perseguir incansavelmente.

Nesse processo que ocorre em meio à expansão financeira, Farias (2022) destaca a liderança/direção do Conglomerado de APHEs Lemann e sócios, sobretudo da Fundação Lemann, no plano estratégico do Movimento Todos pela Educação e outras Frentes Móveis de Ação assim como programas para firmar a tese que tem o Estado como ineficiente e burocrático, o servidor público como desqualificado para postos de gestão e os resultados de desempenho dos alunos sem dados transparentes, enquanto, por outro lado, atua na direção de

²⁴ Dilma Vana Rousseff (1947), Presidenta da República eleita pelo Partido dos Trabalhadores (PT), cumpriu mandato de 2011 a 2016, quando foi destituída do seu governo por força de um *impeachment* extralegal orquestrado por forças conservadoras e reacionárias da burguesia insatisfeita.

²⁵ Michel Miguel Elias Temer Lulia (1940), político vinculado ao Movimento Democrático Brasileiro (MDB), vice-presidente eleito na chapa de Dilma Rousseff, assumiu a Presidência da República após *impeachment* da Presidenta pelo período de 2016-2018.

[...] processos de atração e de seleção de pessoas para a gestão pública; a identificação e a descrição das principais linhas de ação e o funcionamento geral dos projetos e dos programas vinculados ao processo de seleção [...] do perfil sócio-político e cultural dos principais intelectuais orgânicos dirigentes e operacionais em suas distintas funções nas organizações (direção, direção executiva, coordenação de projetos) e nos aparelhos do Estado responsáveis pelos acordos jurídicos e políticos (prefeitos, secretários, agentes públicos, parlamentares, pesquisadores, empresários) e dos prepostos empresariais (secretários, chefes dos Núcleos Regionais de Educação – NRE e estagiários) (FARIAS, 2022, p. 4)

Entre esses perfis, denominados por Cariello (2021) de *Lemann Fellow de Alto impacto*, ou seja, aqueles que após participarem do Programa, retornam e atuam de algum governo, mandato ou secretaria, executando um projeto relacionado com seus aos interesses da Fundação Lemann, destaca-se a ex-Secretária de Educação de Manaus, a *Lemann Fellow*²⁶, Kátia Helena Serafina Cruz Schweickardt²⁷.

Ao final dessa subseção, fica evidenciado como a educação brasileira foi reduzida à persecução de metas de qualidade pautadas em indicadores delineados e determinado pelas classes dominantes que, de forma coesa, orgânica e sistemática, tem atuado na forma de Frentes Móveis de Ação e, até mesmo, de partido, no sentido gramsciano, para impor seu projeto de educação e sociabilidade, sendo vários desses movimentos observáveis na rede municipal de educação de Manaus, 3ª maior do país.

3.3 SISTEMATIZAÇÃO DA SEÇÃO

No desenvolvimento dessa seção, buscou-se evidenciar o papel de alguns dos principais organismos multilaterais no papel de intelectuais coletivos e APHs internacionais na criação e disseminação do conceito de qualidade empresarial de educação, ao mesmo tempo em que havia a desqualificação da educação pública

²⁶ O programa *Lemann Fellowship* apoia a formação de pessoas que sonham em contribuir para um Brasil mais justo e avançado, e buscar soluções para os desafios coletivos do país. Esta bolsa está disponível apenas em universidades parcerias, que selecionam os *Lemann Fellow Candidates* dentre os alunos brasileiros aprovados nos processos seletivos dos seus programas (FUNDAÇÃO LEMANN, 2023, s/p).

²⁷ Em seu perfil no LinkedIn, assim se descreve: Sou Prof. Dra Kátia Helena SERAFINA Cruz Schweickardt, sou uma negra, nascida no Rio de Janeiro, e que é amazônida e manauara por opção há 30 anos. Sou graduada em Agronomia e Ciências Sociais, Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas, onde também sou professora, e Doutorado em Sociologia e Antropologia pela UFRJ. Visiting Scholar no Teachers College na Columbia University entre 2019-2020. Autora do livro *Faces do Estado na Amazônia: entre as curvas do Rio Juruá*. Fui Secretária Municipal de Meio Ambiente entre os anos de 2013-2015. E Secretária Municipal de Educação de Manaus entre 2015 a 2020. (Sic!) (<https://www.linkedin.com/in/k%C3%A1tia-schweickardt-8bb782150/?originalSubdomain=br>)

ofertada pelo Estado.

Dentre essas agências multilaterais, destacou-se o papel do Banco Mundial que, por se tratar de uma instituição financeira, tem suas ações potencializadas na imposição de condicionantes cruzadas, recomendações e intensa divulgação de sua produção de conhecimento e convencimento junto aos Estados nacionais.

Nesse processo, observou-se como a construção do conceito de qualidade está vinculada ao projeto de formação das classes dominantes que envolve a conformação técnica e ético-política da classe trabalhadora, reconfigurando-se de acordo com as necessidades dos novos processos produtivos.

Para isso, um sistema de monitoramento como as avaliações em larga escala se mostra vital para assegurar que essa formação ocorra segundo o que e como pretendem que seja a educação nas escolas, valendo-se, para esse fim de APHs, intelectuais orgânicos e prepostos locais para se capilarizarem nas redes de ensino e controlarem e assegurarem, por meio do gerencialismo de resultados, o cumprimento de metas locais, nacionais e internacionais, enquanto caráter político-pedagógico e o conhecimento científico, cultural, político e humanista é retirado da esfera da educação pública.

Por trás desse rigoroso controle do ensino focado em habilidades e competências, esconde-se a privatização de todos os processos da educação com fins econômicos, transformando e tratando a educação como mercadoria.



4 O APAGAMENTO DAS ESCOLAS NOTURNAS DA EJA EM MANAUS NO CONTEXTO DA GESTÃO EMPRESARIAL DE RESULTADOS NA EDUCAÇÃO

Como foi demonstrado até aqui, o fato de Manaus ter a terceira maior rede de ensino fundamental do país, deve-se, em boa parte, ao modelo econômico da Zona Franca de Manaus que tem atraído massas de migrantes dos demais municípios do Amazonas e de outros estados, o que resulta na formação de um exército industrial de reserva, em que são perceptíveis os matizes do desenvolvimento desigual e combinado.

As configurações econômicas da ZFM, em uma perspectiva de capitalismo dependente e periférico, sujeitam-se às reconfigurações mundiais do trabalho que, conseqüentemente, alteram as relações sociais, que, nas correlações de forças buscam implementar modos de vida favoráveis aos seus interesses, entre eles a educação.

O modelo de gestão de resultados construído e difundido por intelectuais e coletivos orgânicos, por meio de APHs internacionais e nacionais tem se mostrado cada vez mais presente na educação de forma mais lenta ou acelerada, variando a depender da atuação mais alinhada ou não de agentes locais e da existência ou não de mobilização e resistência dos movimentos populares.

A padronização de competências e habilidades, verificadas continuamente pela gestão de resultados, incorporada nacionalmente pelo MEC, por meio, primeiramente da Prova Brasil e, depois, pelo IDEB, impõe aos demais membros da federação a adoção dessa política que se transforma em competição e na contratação de empresas de consultoria e de gerenciamento para melhoria no *ranking* das avaliações.

Sempre atrelado à qualidade da educação, os discursos demonstram sempre resultados fetichizados, como no caso de Manaus, em que é ressaltada apenas a melhora dos índices da vigésima para a nona posição no IDEB, apagando-se um inescrupuloso processo configurado por perda da autonomia docente, eliminação dos aspectos políticos-pedagógicos, remanejamento e transferência de alunos com baixo rendimento.

Assim sendo, esta seção se debruça sobre um desses efeitos colaterais da gestão de resultados que é o fechamento do turno noturno nas escolas da rede

municipal de Manaus, que de um total de 136, em 2011, reduziu para apenas 64 escolas, em 2020, ofertando o ensino noturno, representando uma redução de mais 50% desse turno, chegando a 2022 com o seguinte quadro:

FIGURA 7 - ESCOLAS COM TURNO NOTURNO ATIVO OU FECHADO (2010-2022)



FONTE: Elaborado pelo pesquisador, 2023.

NOTA¹: Dados da SEMED/SSAF/DEPLAN/SIGEAM/DIE, 2022.

Somado ao fechamento de turmas, a substituição do ensino fundamental noturno por turmas de EJA mostrou-se outra estratégia a ser abordada nesta seção que, como enunciado nos objetivos, busca estabelecer as correlações entre a consolidação da gestão empresarial de resultado na rede municipal de Manaus e o fechamento de turmas do turno noturno e da EJA.

4.1 DA ESCOLA DE QUALIDADE TOTAL DE COSETE RAMOS À GESTÃO INTEGRADA DA ESCOLA DE KÁTIA SCHWEICKARDT: A GESTÃO DE RESULTADOS NA EDUCAÇÃO DE MANAUS

Segundo o que já foi demonstrado, o Banco Mundial, desde que passou a atuar mais diretamente no campo educacional, buscou conformar seus processos e seu conteúdo à lógica do capital humano, ou seja, uma formação para atender às

necessidades imediatas do mercado, desenvolvendo inúmeros mecanismos que garantissem a sua efetividade, entre eles a adoção de indicadores de qualidade e eficiência econômica, baseados na análise custo-benefício.

Por se encontrarem atreladas à dinâmica produtiva pautada na dinâmica do capitalismo dependente e periférico, as reconfigurações das condições gerais de produção mundiais impactam o Polo Industrial de Manaus no contexto da Zona Franca de Manaus e, conseqüentemente, alteram as relações sociais da população manauara, entre elas, a educação.

O avanço da gestão de resultados por meio da privatização da educação em Manaus, portanto, deve ser compreendido dentro da complexidade em que correlações de forças internacionais, nacionais e locais se articulam e se alinham para transformar os interesses do capital em políticas de governo. Em razão disso, importa conhecer a atuação de gestores e agentes públicos em âmbito local para a viabilização do projeto educacional de concepção neoliberal.

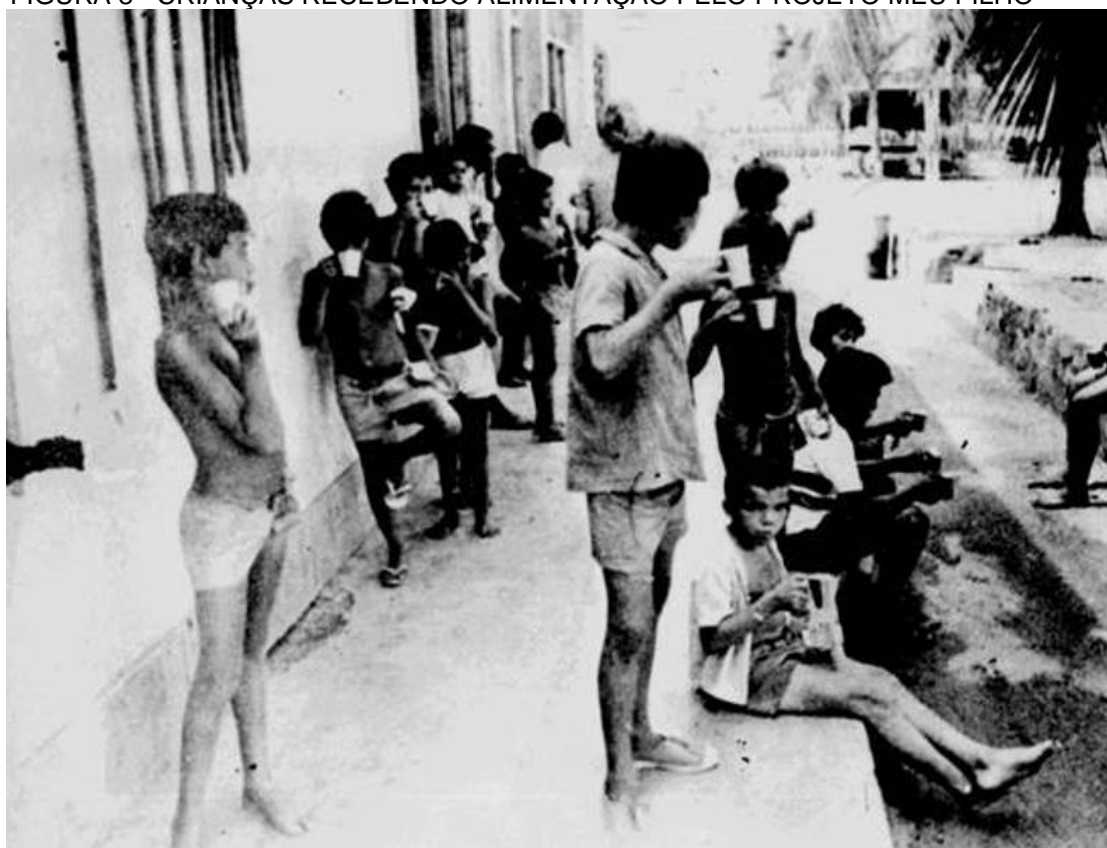
Dentro do recorte temporal estabelecido para esta investigação, 2010-2022, três prefeitos ocuparam a chefia do Poder Executivo do Município de Manaus: Amazonino Armando Mendes (2009-2012), Arthur Virgílio do Carmo Neto (2013-2020), e David Antonio Abisai Pereira de Almeida (2021-2024). Dos seus respectivos governos, busca-se caracterizar as decisões políticas que impactaram mais diretamente no ensino noturno e na EJA, em especial, as readequações na rede municipal de educação, motivadas pela gestão de resultados na busca de metas e de melhor ranqueamento nas avaliações em larga escala, o que levou à contratação de empresas para assumirem a direção da educação e também gerarem novas demandas.

O mandato de Amazonino Mendes²⁸, de 2009-2012, já era o terceiro mandato como Prefeito de Manaus, dentro de uma longa trajetória política de quase 40 anos ocupando cargos eletivos. Seu primeiro mandato à frente da administração municipal de Manaus ocorreu de 1983-1986, quando a pasta da educação do município ainda tinha a denominação de Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), a

²⁸ Amazonino Armando Mendes (1939-2023), natural de Eirunepé (AM), foi um advogado, herdeiro político de Gilberto Mestrinho, governador à época, que o indicou para o seu primeiro mandato como prefeito quando teve início sua trajetória política, na qual ocupou os seguintes cargos: Prefeito de Manaus – PMDB (1983-1986), Governador do Estado – PMDB (1987-1990), Senador da República – PDC (1991-1992), Prefeito de Manaus – PPR (1993-1994), Governador do Estado – PPR (1995-1998), Governador do Estado – PFL (1999-2003), Prefeito de Manaus – PTB (2009-2012), Governador do Amazonas – PDT (2017-2019).

capital amazonense vivia uma das mais aceleradas expansões demográficas do país, como se pode verificar no gráfico 1. Em decorrência disso, as demandas por escolas eram crescentes, somando um déficit estimado, em 1984, de 20.980 vagas, o que motivou a criação de dois projetos: o Projeto Meu Filho, que consistia na instalação de módulos móveis de ensino nas Praças de Manaus para atender menores carentes, abandonados e sem escola da faixa de 8 a 12 anos de idade em regime integral, em que haveria um turno com ensino regular de 1ª a 4ª série e um outro turno de iniciação ao trabalho cuja prática se daria por meio da manutenção e da conservação das praças em que estariam instalados os módulos. Para isso, as crianças receberiam gratuitamente alimentação, passe-livre nos ônibus e bolsa de estudo correspondente à terça parte de um salário-mínimo regional (JORNAL DO COMÉRCIO, 1984).

FIGURA 8 - CRIANÇAS RECEBENDO ALIMENTAÇÃO PELO PROJETO MEU FILHO



FONTE: Jornal do Comércio, 1984.

A outra medida, denominada de Projeto Espiral, consistia no:

[...] atendimento dado à população com idade superior a 14 anos. Os problemas ligados à migração de interioranos para a capital ingresso tardio, evasão seguida de retorno à escola, aliado aos aspectos de subnutrição que os escolares apresentam, muito contribue para que

haja uma acentuada retenção escolar e que obriga o Sistema de Ensino Regular a mantê-los em detrimento à clientela em idade própria. (*Sic!*) (JORNAL DO COMÉRCIO, 1984, p. 4).

E alegando a falta de recursos para a construção de novas escolas, propôs a contratação de 100 professores e a instalação de salas de aula, de 35 alunos por turno, nas dependências das residências dos professores ou em espaços físicos ociosos, cedidos pela comunidade, ficando sob responsabilidade da SEMEC a cessão do mobiliário necessário. Segundo o Secretário de Educação, à época, João Félix de Carvalho, tratava-se de um “[...] ‘resgate histórico’ da ‘professorinha’ que dará aula em sua casa” (JORNAL DO COMÉRCIO, 1984, p. 4)

Identificar esses fatos históricos serve para mostrar como a Zona Franca de Manaus, na dinâmica do capitalismo, expropria as populações interioranas de suas condições materiais de subsistência e de serviços e equipamentos públicos como educação, impelindo-as aos grandes centros urbanos, para transformá-las em exército industrial de reserva nas periferias. Além disso, demonstra o problema estrutural da falta de escolas na cidade de Manaus, problema esse que justificou em 2014 a pactuação de empréstimo com o BID e a formulação do PROEMEM que resultou na implementação da GIDE na rede municipal de Manaus.

O segundo mandato de Amazonino Mendes como prefeito, apenas de dois anos (1993-1994) em decorrência de sua eleição como Governador do Estado, ocorreu dentro do contexto vivido no Brasil, sobretudo na década de 1990, lideranças dos setores agrícola, industrial e financeiro que atuavam fortemente por meio de seus APHs para a incorporação da TCH na educação brasileira, o que significou uma educação pautada em treinamento de habilidades e competências, cujos conteúdos, assim como a importância da escola, são esvaziados do processo, enquanto garantem maiores resultados econômicos para as classes dominantes.

Dada a relevância da gestão de resultados para o projeto de educação hegemônico, vários intelectuais orgânicos, prepostos do empresariado, passaram a atuar ativamente dentro da estrutura do Estado, em seus diversos aparelhos do Estado, em nível nacional e municipal. Na década de 1990, por exemplo, na estrutura do Ministério da Educação, existiu o Núcleo Central da Qualidade e Produtividade, por meio do qual, Cosete Ramos²⁹ divulgava por todo país o programa Escola de

²⁹ Segundo consta em seu livro *Excelência na educação: a escola de qualidade total*, de 1992, Cosete Ramos é Doutora em Educação pela Universidade Estadual da Flórida e Mestre em Educação Pela Universidade da Califórnia. Como Dirigente, exerceu a coordenação de vários

Qualidade Total (EQT), versão pública do Programa Brasileiro da Qualidade e Produtividade (PBQT), apoiado pela Federação Interestadual das Escolas Particulares (FIEP), como busca da Excelência do trabalho educativo realizado pelas instituições a ela associada (RAMOS, 1992).

A proposta do programa EQT, explicitada no livro *Excelência na Educação – A Escola de Qualidade Total*, baseava-se na adequação do Método Demming de Administração, combinado com as diretrizes Gerenciais de William Glassner para gerenciamento das instituições educacionais, de forma a conceber um modelo brasileiro de Escola de Qualidade (RAMOS, 1992).

É nessa condição de Coordenadora Adjunta do programa EQT que Cosete Ramos vem à capital amazonense, em 3/7/1993, para ministrar o *I Seminário Gestão da Qualidade Total na Escola* e, assim, divulgar a nova filosofia da qualidade, em evento promovido pela SEMED/Manaus para seus professores, quando, então, era prefeito de Manaus, Amazonino Mendes (JORNAL DO COMMERCIO, 1993).

FIGURA 9 - NOTÍCIA SOBRE O I SEMINÁRIO GESTÃO DA QUALIDADE TOTAL NA ESCOLA

8 **CIDADE** JORNAL DO COMMERCIO
Manaus, sexta-feira, 03 de setembro de 1993

PMMM debate qualidade do ensino

Amazonino Mendes abre o I Seminário Gestão da Qualidade Total na Escola, promovido pela Semed

Ao abrir o I Seminário Gestão da Qualidade Total na Escola, promovido pela Secretaria Municipal de Educação (Semed), o prefeito Amazonino Mendes chamou a atenção de mais de 3 mil professores para o ciclo de crises que o País está vivendo em setores fundamentais como a economia, saúde, educação e habitação. "É crise por cima de crise", advertiu o prefeito, lembrando que mais do que nunca é preciso implantar uma nova mentalidade na educação para dar maior condições aos "chamados menores que estão desamparados, desintegrados no meio social, mas participam de um sistema de educação absolutamente inconfiável e imprevisível".

Realizado no Stúdio 5, o seminário reuniu milhares de professores, que discutiram a nova filosofia da qualidade de ensino. Após a solenidade de abertura, Amazonino o secretário de Educação, José Melo, lançou simbolicamente o selo de qualidade, que será adotado em todas as escolas da rede municipal.

— A bandeira do professor foi o elemento mais importante das mudanças sociais, e que nós conseguimos sair daqui com essa consciência, a consciência de que as mudanças na sociedade e o futuro do país, estão num pedaço de giz — disse José Melo, em seu discurso de abertura do seminário.

Investir na qualidade

O prefeito Amazonino Mendes chegou no Stúdio 5 às 8h10 em companhia dos secretários José Melo, da Educação, Alfredo Nascimento, de Economia e Finanças, e Kleber Sanches, da Cultura, além de seu líder na Câmara, vereador Washington Régia.

Segundo explicou Melo, a Semed trouxe a Manaus a professora Cosete Ramos, doutora em Educação, da Universidade de Brasília, que defende o método da Escola de Qualidade Total, através do Livro Escola de Qualidade Total. O objetivo da nova filosofia nasceu nos Estados Unidos, e tem por regra básica criar um sistema pedagógico com a participação dos clientes da escola (alunos, família, empresas e sociedades).

— Ao comentar o trabalho

de Cosete Ramos, Amazonino disse que esse é o primeiro grande problema. É se conscientizar que "não se pode abrir escola à toa", desenvolvendo essa linha de pensamento, o prefeito voltou a questionar:

— Por que um país pobre como a Costa Rica não tem analfabetos? Porque lá começou a se adotar a grande verdade. O mais importante não é a parede da escola, não é a beleza do prédio. O mais importante é aquela criança que está ali para aprender esta nutrida, não ter fome. O segundo ponto é que a criança precisa ter meios para estudar, tem que ter o material para estudar.

Um outro ponto enfatizado pelo prefeito é quando ao professor. Para ele, "quem ministra aula tem que estar consciente daquele dever, do compromisso com a sociedade. Mas para isso tem que ter um salário digno".

— Mas não vamos conseguir fazer só. Não conseguimos fazer nem 10% sozinho. Por isso se fez a convocação em massa, para ajudar nesse complexo.

Amazonino disse aos professores que desde o primeiro dia em que assumiu a prefeitura, decidiu que, entre construir escolas suntuosas e distribuir material escolar, comida e melhorar os salários, vai ficar com a segunda hipótese.

Ao comentar a crise brasileira, o prefeito apontou alguns dos erros cometidos no país, seja de caráter filosófico ou ideológico.

— E quem é culpado por esse quadro? Todos são culpados. Não sabemos questionar as coisas dentro do enfoque real. Não se questiona problemas fazendo lobby dentro do Congresso Nacional, enchendo as galerias e pressionando os deputados, jogando moedas em cima de parlamentares para votar essa ou aquela lei.

O prefeito observou que uma Nação não é um grupo de pessoas reunidas. "Actima de qualquer grupo está o interesse do país. Não se resolve problemas com essa ou aquela atitude política. O problema se resolve com determinação e posicionamento e posicionamentos corretos".



O prefeito Amazonino Mendes garante implantar uma nova mentalidade para a educação

FONTE: Jornal do Comércio, 1993.

programas e projetos do Ministério da Educação, tais como Livro Didático, Sistemas de Materiais de Ensino, Engenharia e nutrição, Educação para o Trabalho, e, como membro de equipe, atuou no Núcleo Central da Qualidade e Produtividade do Ministério da Educação (PBQP/MEC)

A realização do mencionado Seminário, seguido de encontros de diretores, indica como a qualidade da educação já é uma preocupação de longa data das administrações municipais, assim como a alternativa e os parâmetros dessa qualidade viriam do modelo formulado pelo empresariado. A nova mentalidade sobre o que seria investir na educação perpassava por transformar o direito à educação em serviços educacionais, a começar pela incorporação do léxico da administração, segundo o qual as escolas não teriam mais educandos ou família, mas sim clientes. Além disso, a visão reducionista de educação acaba por fornecer soluções simples que resumem o problema a um determinado aspecto, como se percebe na fala de Mendes, ao manifestar que a construção de escolas é uma política ineficiente, é massificação sem qualidade. Tal visão se mostraria equivocada ao retornasse ao cargo de prefeito em 2009, ocasião em que, para dar fim ao turno intermediário em escolas, recorreu ao aluguel de uma centena de prédios.

É importante ressaltar que o modelo de qualidade defendido, na década de 1990, por Cosete Ramos ainda se limitava a introduzir no cotidiano escolar a filosofia de qualidade nos moldes adotados pelas organizações empresariais na busca pelo sucesso e pela produtividade da escola, acreditando-se ser possível isso apenas por meio de um pacto para a qualidade e da vontade coletiva do diretor, do professor e do aluno, pois

[...] é impossível prescrever o que e como uma escola deve fazer para implementar as propostas desenvolvidas.
Cabe ao Diretor decidir quando movimentar-se no sentido do gerenciamento democrático pela Qualidade.
Cabe ao Professor decidir quando e como estruturar uma sala de aula de Qualidade.
Cabe ao Aluno decidir quando aliar-se ao esforço de Qualidade.
Enfim cabe a cada comunidade escolar, em função da visão de excelência que compartilha, encontrar o seu próprio caminho e construir a Escola de Qualidade Total que almeja, de modo fraterno e solidário! (RAMOS, 1992, p. 148).

Como se pode verificar, o avanço do empresariamento sobre a educação se iniciou com a formulação de modelos de gestão e a promoção de consenso de que o problema da educação pública seria a falta de gestão com moldes na administração empresarial. Nesse momento, ainda não se percebe nitidamente a presença de mecanismos de controle acompanhamento desde a implementação das ações até os resultados por parte de empresas que assumiriam a administração direta das

unidades escolares, e as avaliações em larga escala como o SAEB ainda se encontram em fase experimental com definição de metodologia e matriz referencial ainda em construção.

Quando, em 2009, Amazonino Mendes assumiu seu terceiro mandato como prefeito de Manaus, o processo de empresariamento da educação pública já havia se sofisticado e capilarizado por todos os seus processos e fins. Já se observa a consolidação e expansão da educação no mercado, com uma gama de mercadorias a serem produzidas e consumidas na sociedade capitalista, subsumida à concepção e à lógica do empresariado e ao repasse de verbas públicas para este grupo, em uma tomada de controle sobre a educação por parte das empresas, configurando o que Motta e Andrade (2020) denominam de empresariamento da educação de novo tipo.

No bojo dessa conjuntura socioeconômica, em que o acesso à educação pública estatal pela população também tem sido substituído por uma educação pública empresarial, que se insere o fechamento das turmas do ensino fundamental noturno e da EJA na rede municipal de ensino de Manaus na década de 2010, objeto desta pesquisa.

O Município de Manaus tendo como prefeito Amazonino Armando Mendes, eleito pelo PTB, para cumprir mandato de 2009-2013, período em que é possível perceber a reconfiguração das políticas municipais de educação em favor do empresariado por meio da transferência de atividades, processos e recursos públicos.

Logo em 2009, primeiro ano de mandato, por meio da Lei n.º 1.357, de 08 de julho de 2009, Mendes cria “[...] o Programa Bolsa Universidade, destinado à concessão, por Instituição de Ensino Superior – IES, estabelecida em Manaus, de bolsas de estudos integrais e parciais, para estudantes de cursos de graduação ou seqüenciais de formação específica” (*Sic!*) (MANAUS, 2009, art. 1.º). Para subsidiá-lo, “Fica o Poder Executivo autorizado a compensar os débitos tributários vincendos das IES que aderirem ao Programa Bolsa Universidade e oferecerem bolsas de estudos nos limites mínimos fixados nesta Lei, dentro do prazo de vigência do Termo de Adesão” (MANAUS, 2009, art. 13). Tal medida que concede créditos tributários às Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, ao mesmo tempo em que alivia a carga dos tributos municipais para os empresários da educação, ignora não somente a norma constitucional que prevê que “Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil” (BRASIL, 1988, art. 211, § 2.º), a Lei de Diretrizes

e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece que os municípios incumbir-se-ão de:

[...] oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1996, art. 11, V).

Mas sobretudo ignora as mais de 300 mil pessoas de 14 anos ou mais sem instrução e fundamental incompleto ou equivalente que vivem em Manaus e, em movimento contrário, sem suprir plenamente as necessidades de sua competência, fecha turnos e modalidades que tem servido de espaço de aprendizagem para essas pessoas.

Afora a legislação mencionada, cabe ressaltar ações de aproximação aos institutos e sistemas de ensino privado. Destacando-se, em 2010, o contrato de R\$ 14 milhões por ano (em média) com a empresa IIN Tecnologias Ltda que controla o Centro de Operações de Segurança Escolar (COSE), responsável pela vigilância eletrônica da Secretaria Municipal de Educação (SEMED, 2010). A partir da contratação dessa empresa, extinguiu-se o cargo de vigia de escola que foram substituídos por agentes de portaria privados apenas nos turnos matutino e vespertino, ficando o turno noturno das escolas desprovido da presença desse profissional, cabendo atualmente a função de desligar o quadro de energia, trancar todas as salas e ativar os alarmes a outros profissionais da escola no turno noturno como o/a pedagogo/a, secretário/a ou diretor/a, em um claro quadro de acúmulo e precarização de suas funções.

Em 2011, foi via contratação direta, com a empresa Editora Positivo LTDA, para aquisição do sistema designado como Sistema de Ensino Aprende Brasil para implantação em três escolas-piloto, somando 2.000 (dois mil) alunos da Rede Pública Municipal ampliando-se até 2015, distribuídos nos Níveis I e II, e do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, conforme consta do Projeto Básico, no valor de R\$ 454.764,00, com o objetivo de aprimorar ainda mais a educação municipal e contribuir na capacitação dos profissionais que atuam desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental (SEMED, 2011). Contratações como essa, mencionadas nos discursos como parcerias, servem para ilustrar não apenas a apropriação de verbas públicas

pelas empresas que exploram a educação como mercadoria, mas também como a administração municipal, ao buscar por supostos modelos de aprimoramentos para a educação, decide a partir da lógica do retorno econômico que aquele segmento pode representar, desconsiderando, assim, a EJA.

A institucionalização do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em 2007, como indicador referenciado na qualidade imposta e exigida segundo padrões externos e fundamentada em habilidades e competências para atender às necessidades emanadas pelo mercado, como já demonstrado nos documentos analisados do Banco Mundial, passou a estimular uma competição entre os estados, as capitais, os municípios e as unidades de ensino, por meio de um ranqueamento de resultados alcançados a partir do cálculo dos “[...] dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)” (MEC, s/d, s/p).

Já em 2007, o Ministério da Educação e os secretários municipais de educação das capitais articulam um plano de ação para melhorar o IDEB nas capitais do País, após ser classificado como preocupante o fato de a capital melhor colocada no ranking nacional, Curitiba, ter ficado em 450º lugar; a segunda, Belo Horizonte, 615º, e a terceira, Rio de Janeiro, 1.058º (MEC, 2009).

Reféns desse ranqueamento e das sucessivas orientações do MEC quanto ao estilo gerencial e aos métodos de ensino voltados para resultados de desempenho (MEC, 2009), e, ainda, pressionados pelo escarcéu midiático acerca do rendimento das redes e unidades de ensino por ocasião da divulgação dos índices destacando as melhores, mas, sobretudo as piores notas, gestores municipais, como os de Manaus, veem-se pressionados a planejar e implementar estratégias de consenso e coerção para a elevação de sua posição.

Entre as estratégias, utilizadas por Amazonino Mendes, em 2011, para aumentar a média do IDEB de Manaus, estagnada, desde 2005, em 3,5 (INEP, 2023), houve o direcionamento ao combate ao abandono dos alunos, fator esse de impacto no resultado do IDEB, por meio da criação do Programa de Atendimento Sociopsicopedagógico da Rede Municipal de Ensino (PASP), por edição da Lei n.º 1.556, de 13 de janeiro de 2011, depois renomeado pelo Decreto n.º 2.030, de 7 de dezembro de 2012, como Centros Municipais Sociopsicopedagógicos (CEMASPs), com os objetivos de:

- I - favorecer a melhoria do processo ensino aprendizagem para o discente, por meio de ações que minimizem o índice de abandono escolar;
- II - prevenir o afastamento temporário ou definitivo do discente matriculado na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos das escolas municipais;
- III - resgatar os alunos infrequentes ou que se encontrem em situação de abandono escolar;
- IV - contribuir com ações preventivas visando à melhoria das relações intra e interpessoais do educando nas escolas municipais;
- V - realizar atendimentos individuais e grupais aos discentes e responsáveis nas áreas de psicologia, pedagogia, psicopedagogia, serviço social e fonoaudiologia (MANAUS, 2011a, art. 2.º).

Embora esteja expresso tanto na lei quanto no decreto como objetivo do CEMASP a prevenção do afastamento temporário ou definitivo do discente matriculado, estando aí incluídos os educandos da Educação de Jovens e Adultos, nas orientações repassadas às escolas e na prática, esses Centros condicionam a busca ativa (visita domiciliar) à observância de uma Ficha de Comunicação de Aluno Infrequente (FICAI), que só poderá ser utilizada para o atendimento de alunos de 7 aos 17 anos e 11 meses (SEMED, 2015). Além dos flagrantes descumprimento das finalidades legais para as quais fora criado, o CEMASP apaga deliberada e arbitrariamente a maioria dos educandos da EJA de suas ações, pois como demonstrado no gráfico 12 apenas 34% dos educandos dessa modalidade se encontrariam na faixa etária elegível para as ações do Centro.

Além disso, para conseguir o consenso dos professores para se dedicarem à perseguição das metas, trabalhando no treinamento de questões com os descritores e evitando, de todas as formas, a reprovação de alunos, foi sancionada a Lei Municipal n.º 1.627, de 30 de dezembro de 2011, regulamentada pelo Decreto n.º 1.497, de 23 de março de 2012, que instituiu, no âmbito da rede pública municipal de ensino, o “Prêmio de Incentivo ao Cumprimento de Metas do Ensino Fundamental”,

[...] com o objetivo de garantir a melhoria da qualidade de ensino, por meio do desenvolvimento de sistema de fixação de metas e avaliação de seu cumprimento, destinado aos servidores com vínculo direto com a Rede Pública Municipal de Ensino, que alcançarem ou superarem as metas definidas pelo Ministério da Educação, por intermédio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica / IDEB, e pela Secretaria Municipal de Educação, por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação da Rede Municipal de Manaus / IDE - Manaus (MANAUS, 2011b, art. 1.º).

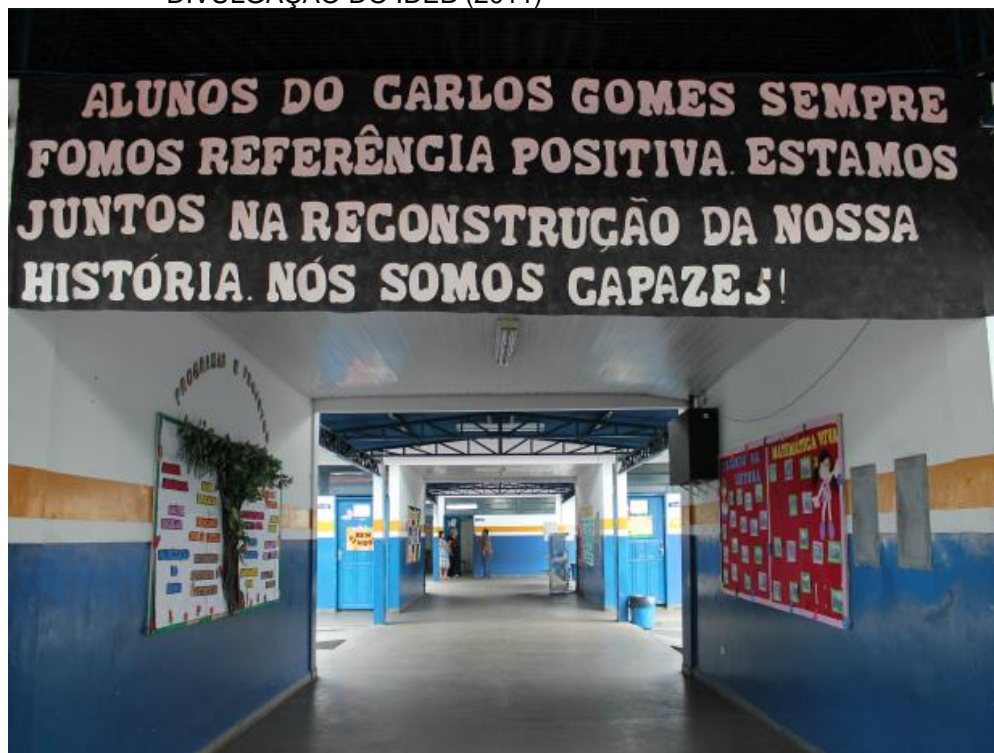
A principal estratégia de consenso na referida Lei reside na finalidade de agraciar, com um 14.º salário as escolas de anos iniciais (1º ao 5º ano) que atingissem notas iguais ou superiores a 6,2, no Ideb 2015; e 15.º salário às que alcançassem a partir de 7,5. Nos Anos Finais (6º ao 9º ano), receberiam 14.º salário as que obtivessem nota a partir de 5,2 e 15.º salário a partir de 6,5 (MANAUS, 2011).

Essa política de recompensa agravou a situação de esvaziamento da formação da classe trabalhadora, pois, a partir dela, os conteúdos foram substituídos pelas competências da prova e a aprovação em massa sem preocupação com a aprendizagem virou regra nas unidades escolares, entendimento esse corroborado por Pereira (2020) que, a partir de entrevistas com profissionais integrantes da rede municipal, afirma que “[...] as avaliações externas, através da política de bonificação salarial, acarretam na aprovação discente a qualquer custo” (PEREIRA, 2020, p. 25).

Por outra frente, a SEMED/Manaus começou a buscar soluções externas, ocasião em que se apresentaram os primeiros pacotes tecnológicos empresariais milagrosos para o treinamento das competências para a Prova Brasil, havendo, para esse fim, a contratação direta da empresa Netbil Educacional e Informática LTDA, para aquisição de material (equipamentos e softwares) para implantação do Projeto Melhoria educacional com Informática Pedagógica na educação Infantil e Ensino Fundamental I e II, pelo Departamento de Gestão Educacional - SEMED, no valor de R\$ 799.495,60 (MANAUS, 2011c, p. 18).

Segundo a gestora da Netbil, Lúcia Barbieri, a empresa é voltada para a melhoria educacional (do IDEB) do país, por meio de material e “[...] investimento na inclusão digital valorizando a qualidade dos parceiros. Com essa ferramenta tornamos as aulas muito mais interessantes para os alunos e professores transformando em uma aula diferenciada” (SEMED, 2012, s/p). Como fica evidenciado, a parceria de quase um milhão de reais fornece um pacote de treinamento voltados para as competências “[...] e muitas vezes contribuem para a melhoria do IDEB, justificando, assim, os pacotes nas escolas, realimentando o ciclo vicioso do lucro das corporações com empobrecimento da formação das crianças e jovens da classe trabalhadora” (LEHER, 2014, p. 5).

FIGURA 10 - MENSAGEM NA ENTRADA DA E. M. CARLOS GOMES, APÓS DIVULGAÇÃO DO IDEB (2011)



FONTE: G1, 2012.

Com a pedagogia de resultados se capilarizando por todos os setores e unidades de ensino da rede municipal, os segmentos de discentes mais suscetíveis à reprovação ou abandono, fatores de impacto negativo para a composição do IDEB, começaram a ser culpabilizados pelos maus resultados obtidos nas avaliações. Entre esses impactos negativos, insere-se o turno noturno que começava a ter suas turmas dos anos finais do ensino fundamental fechadas ou substituídas por turmas de EJA. Na edição do IDEB de 2011, essa culpabilização dos educandos do turno noturno se mostra bem evidente na fala do diretor Zacarias Macedo dos Santos diante do baixo desempenho da Escola Municipal Carlos Gomes e da grande repercussão midiática que a estampava como a Escola do Amazonas com pior nota no IDEB 2011:

A evasão escolar no período da noite é muito grande, que consiste nas turmas de 6.^o ao 9.^o. Essas turmas são de alunos adolescentes e adultos, a maioria trabalha durante o dia no comércio ou no Distrito. Eles chegam ao final do dia cansados, gerando a evasão que prejudica muito a escola. Muitos se matriculam, mas no decorrer do ano vão desistindo. Não temos culpa se o aluno faz matrícula em fevereiro e depois desiste (*Sic!*) (SEVERIANO, 2011, s/p).

A solução encontrada, então, pela direção da escola em consonância com a Secretaria Municipal de Educação de Manaus para anular os impactos do turno noturno no desempenho da escola no IDEB foi efetuar uma mudança na forma de ofertar as séries finais do ensino fundamental, em outras palavras, a conversão do ensino fundamental *regular* para a modalidade EJA:

Dentro desse esforço que foi feito para que saíssemos dessa situação, que está dando resultados agora é a mudança de modalidade de ensino que era antes do ensino regular para Educação de Jovens e Adultos (EJA). Assim em dentro de dois anos o aluno cursa do 6º ao 9º ano. Isso tem promovido uma frequência maior dos alunos, que tem desistido menos, essa mudança de metodologia tem surtido efeito (*Sic!*) (SEVERIANO, 2011, s/p).

Embora esse processo seja oficialmente descrito como “[...] forma de organização da educação pública municipal tendo em vista a distorção idade/série presente na realidade socioeducacional de Manaus” (CME, 2022, p. 5), a fala do diretor da escola Carlos Gomes é mais reveladora sobre as intenções que motivaram a adoção progressiva da modalidade EJA em todas as turmas do turno noturno da rede municipal. Em última análise, o trabalhador-estudante do noturno era sinônimo de problema para um bom desempenho do ensino fundamental, para o qual uma forma mais aligeirada de ensino seria mais conveniente às condições desses estudantes, ao mesmo tempo em que não prejudicaria a escola, pois a EJA não é submetida ao SAEB e, dessa forma, não compõe nem impacta a nota do IDEB.

Esse processo, por se intensificar mais no governo seguinte, será mais bem analisado na última seção dessa dissertação, restando apenas dizer aqui que, a partir do vale-tudo pelas notas do IDEB, dois fenômenos simultâneos e progressivos se evidenciaram: o fechamento do turno noturno nas escolas da rede municipal de ensino e a substituição das turmas remanescente em EJA.

Por fim, no seu último mandato como prefeito, Amazonino Mendes voltou a se deparar com o problema crônico da falta de escolas enfrentado em Manaus decorrente da população em contínuo crescimento. A solução para atender à demanda por vagas, adotada nas últimas administrações que o antecederam, foi a criação do turno intermediário, que funcionava entre as 11 e 13 horas. Situação essa situação que só foi corrigida por ocasião da aprovação da Estrutura Curricular do ensino fundamental de 9 anos, para cumprir o que determinavam as Leis Federais de n.º 11.114, de 16 de maio de 2005, que tornava obrigatório tornar obrigatório o início do ensino fundamental

aos seis anos de idade, e de n.º 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que dispôs sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade, quando, por meio do Parecer n.º 008/CME/2009, o Conselho Municipal de Educação se manifestou favorável à aprovação da nova estrutura curricular, mas fez as seguintes recomendações à SEMED/Manaus:

1. essa Secretaria Municipal de Educação-SEMED/Manaus, encaminhe a este Conselho a Proposta Pedagógica do Ensino Fundamental de 9 anos, no prazo de 120 (cento e vinte) dias, a contar da data de aprovação deste Parecer, para análise por este Conselho à luz das legislações educacionais vigentes;
2. seja aposta, nas observações de nota rodapé da Estrutura Curricular, a duração da hora/aula praticada nas Escolas Municipais;
3. a Secretaria informe a este Conselho de que forma aplicará a nova Estrutura Curricular nas Escolas que ainda mantêm o turno Intermediário (CME, 2009, p. 3).

Assim, com o encargo de acolher novos educandos a partir dos seis anos e de fazer cumprir a carga horária obrigatória, algo impossível em um turno intermediário de três horas, a Prefeitura de Manaus mesmo considerando, em seu balanço administrativo contido na Mensagem Governamental de 2011, o fim do turno intermediário (Turno da Fome) a partir de 2010 uma conquista do seu mandato e o cumprimento de um dos seus principais compromissos de campanha e “[...] ao mesmo tempo em que a estrutura das unidades de ensino receberam melhora significativa, proporcionando aos quase 240 mil alunos da rede municipal um ensino de qualidade” (MANAUS, 2011d, p. 122), o que se verificou foi uma sucessão de imprevisto com relação a aluguéis de imóveis para instalação de escolas, em que grande parte deles não tinham condições de funcionar como unidades de ensino, pois englobavam desde moradias comuns a prédio onde anteriormente funcionava padaria, sem quadra de esportes ou pátio com espaço adequado (D24AM, 2012).

Não obstante a administração de Amazonino tenha alegado que a ampliação e a construção de novas escolas reduziriam gradualmente (D24, 2012) o que se constatou, na verdade, foi exatamente o inverso: o número de prédios alugados para a SEMED/Manaus só aumentou até 2022, acompanhado de seguidas notícias de superfaturamento, direcionamento e corrupção nas negociações e contratos envolvendo tais imóveis. Como já mencionado anteriormente, a falta de escolas e a

grande quantidade de imóveis alugados motivaram a criação do Projeto de Expansão e Melhoria Educacional da Rede Pública de Manaus (PROEMEM), a pactuação de empréstimo junto ao BID que culminou na implementação da Gestão Integrada da Educação (GIDE)³⁰ na rede municipal de ensino, aspecto esse, assim como seus impactos no ensino noturno e na EJA a ser analisada em seção subsequente.

Em 2013, Arthur Virgílio Neto,³¹ filiado ao Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB), assumiu pela segunda vez a Prefeitura de Manaus. Seu primeiro mandato ocorreu entre 1988 a 1992, quando promoveu, por meio da Lei n.º 2.000, de 23 de janeiro de 1989, a mudança da denominação da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) para Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

FIGURA 11 - APRESENTAÇÃO DO PROJETO BRIGADA DA ALFABETIZAÇÃO -1990.



FONTE: Jornal do Comércio, 21/01/1990.

³⁰ Segundo descrição da Fundação de Desenvolvimento Gerencial (FDGA), a Gestão Integrada da Educação – GIDE Avançada foi idealizada há mais de 2 décadas pela Professora Maria Helena Godoy. Trata-se de um sistema de gestão robusto e apto a produzir resultados rápidos. Seu principal objetivo é proporcionar às redes e instituições de ensino um salto de qualidade nos resultados acadêmicos, pedagógicos, administrativos e financeiros, por meio de um caminho simples e objetivo que permite a estruturação adequada do seu sistema gerencial (FDG, 2023).

³¹ Arthur Virgílio do Carmo Ribeiro Neto, político pelo Amazonas desde 1979, filiado ao Partido da Social Democracia do Brasil (PSDB), já cumpriu mandatos como Deputado Federal, Senador da República e Prefeito de Manaus por três mandatos, sendo o último de 2013-2020. No Governo FHC, atuou como Ministro-Chefe da Secretaria-Geral da Presidência da República.

Destaca-se, ainda, desse primeiro mandato, o projeto Brigada da Alfabetização, inspirado no método Paulo Freire, destinado, prioritariamente, à alfabetização de pessoas com idades a partir de 14 anos, mas também à complementação do 1.º grau. Como justificativa do projeto que, além das aulas, levava atividades culturais como músicas, palestras, filmes e teatro às comunidades, constavam justificativas que iam desde o combate à violência das galeras (denominação dada às gangues locais) à conquista e exercício da cidadania plena, afirmando Arthur Neto sobre essa última ser o principal alvo da Brigada de Alfabetização: “[...] fazer com que o adulto se torne um cidadão consciente e com poder de defesa diante daqueles que o usam como massa de manobra e o fazem mais uma vítima do neo-colonialismo imperial que assola o terceiro mundo, principalmente a América Latina” (*Sic!*) (JORNAL DO COMÉRCIO, 1990, p.11).

O projeto Brigada da Alfabetização funcionava mediante convênio estabelecido com a Fundação Educar, criada para substituir a Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) com “[...] o objetivo de fomentar a execução de programas de alfabetização e educação básica destinados aos que não tiveram acesso à escola ou que dela foram excluídos prematuramente” (BRASIL, 1985, art. 1.º). Contudo, sua expansão contou com a participação do empresariado local, no ano de 1991, quando as empresas Formacom; Sercomflores; Grafima e Engelt custearam 80 monitores para atuarem em vários bairros da cidade (JORNAL DO COMÉRCIO, 1991)

Após esse primeiro mandato como Prefeito de Manaus, Arthur Neto, já tendo exercido o cargo de deputado federal de 1983-1986, seguiu sua trajetória política cumprindo mais dois mandatos na Câmara dos Deputado que duraram de 1994-2002, (G1, 2016). A partir disso, o discurso anti-imperialista de Arthur Neto mencionado acima é substituído por uma atuação incisiva e sempre em total sintonia com as contrarreformas neoliberais operadas pelo Governo FHC, o que lhe rendeu o cargo de Ministro-Chefe da Secretaria-Geral da Presidência da República no governo tucano, entre 2001 a 2002, conforme consta em sua biografia na Câmara dos Deputados.

Não à toa, ao retornar à Prefeitura de Manaus em 2013, demonstrando sua concepção gerencial de Estado, logo no primeiro ano de governo, em junho de 2013, Arthur Neto iniciou os diálogos com o BID, por meio de Carta Consulta, para diagnóstico e apoio ao desenho e articulação de programas (BR-L1328), sendo assim constituído grupo de trabalho com profissionais da SEMED/Manaus e do BID o que

desencadeou a institucionalização dos interesses privados nas etapas de educação básica municipal, como meio de organizar soluções educacionais para a educação infantil e para o ensino fundamental (ARANHA, 2017)

Em ato contínuo às tratativas com o BID, foi editada a Lei Delegada n.º 13, de 31 de julho de 2013, alterando a estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), suas finalidades e competências e fixando seu quadro de cargos comissionados. A partir dessa reestruturação, os seus órgãos passaram a ser denominados gerências, valendo-se da incorporação do léxico empresarial à sua estrutura e seus processos como instrumento de dominação e influência ideológica na construção do consenso em torno da ideia de maior eficiência na administração, afinal “[...] toda linguagem contém os elementos de uma concepção do mundo e de uma cultura (GRAMSCI, 1999, p. 95). Entre as finalidades dessa Lei constava a de planejar, coordenar, controlar e executar atividades para prover os recursos necessários, métodos e profissionais a fim de oferecer à sociedade serviços educacionais de elevado padrão de qualidade, adequados às diversas faixas etárias e níveis – educação infantil e ensino fundamental –, garantindo dignidade e qualidade de vida aos cidadãos do Município (MANAUS, 2013).

Conforme explica Farias (2022), ainda que Constituição de 1988 e a LDBEN de 1996 apresentem o princípio da gestão democrática como sinalização de parte da pauta dos movimentos sociais e populares docentes em defesa da escola pública, a reforma do Estado brasileiro implementada nos anos 1990 pelo governo FHC em atenção “[...] às exigências da reestruturação produtiva e ao alinhamento aos ordenamentos dos organismos internacionais, incorporou à gestão educacional a perspectiva empresarial de adesão às teorias pós-fordistas de administração gerencialista e de qualidade total” (FARIAS, 2022, p.5). É nessa concepção de gestão que a administração de Arthur Neto transforma os diretores escolares em gestores escolares, vindo a se tornar mais assemelhados a gerentes das metas, indicadores e ações estabelecidas como qualidade da educação pela Gestão Integrada da Escola (GIDE).

Essa aproximação do Prefeito de Manaus, Arthur Neto, com o BID ocorreu, tendo como pretexto, a falta de escola e o excessivo número de imóveis alugados para esse fim, conforme já mencionado anteriormente. Segundo Aranha (2017), em 2013, a Prefeitura Municipal de Manaus (PMM), já havia obtido a aprovação do Ministério da Educação (MEC), via Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

(FNDE), para a construção de 49 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI). Entretanto, alegando ser insuficiente a construção de apenas 49 CEMEIs, tendo em vista a necessidade de substituir também as unidades alugadas que, na maioria dos casos não possuía infraestrutura adequada, a Prefeitura de Manaus prosseguiu com as negociações para a realização de financiamento junto ao BID para a construção de outras 49 unidades de ensino.

Sobe essa justificativa, no final de 2013, o Projeto de Expansão e Melhoria Educacional da Rede Pública de Manaus (PROEMEM) já se fazia constar no Plano Plurianual (PPA – 2014/2017). Já em 2014, foi aprovada a Lei municipal n.º 1.882, 13 de junho de 2014, em que:

Art. 1.º - Fica o Poder Executivo autorizado a contratar operação de financiamento internacional com Organismo Multilateral de Crédito até o valor de U\$ 52,000,000.00 (cinquenta e dois milhões de dólares) para a execução do Projeto de Expansão e Melhoria Educacional da Rede Pública Municipal de Manaus – PROEMEM.

[...]

§ 2.º A contrapartida a ser aplicada pelo Município na execução do Programa, com recursos próprios, deverá ser no mínimo equivalente ao financiamento definido no caput deste artigo. (MANAUS, 2014a, art. 1.º, § 2.º).

Os 104 milhões de dólares que seriam distribuídos em quatro componentes do PROEMEM, cujos percentuais se pode obter uma aproximação pela tabela abaixo da proposta de empréstimo enviada ao BID, uma vez que o contrato final só é acessível no site da agência multilateral para os contratantes ou seus representantes.



TABELA 2 - FLUXO DE CUSTOS FINANCEIROS PREVISTOS PARA O PROEMEM

		%	Ano 1	Ano 2	Ano 3	Ano 4	Ano 5	Total
COMPONENTE 1	Projetos	2,0%	2.232.712,58	0,00	0,00	0,00	0,00	2.232.712,58
	Obras e Creche	63,5%	21.274.039,04	23.250.330,35	21.712.284,42	6.138.577,27	0,00	72.375.231,08
	Bens	4,9%	0,00	1.709.160,04	2.136.450,05	1.709.160,04	0,00	5.554.770,12
COMPONENTE 2	Reforço escolar e aceleração de aprendizagem	7,0%	1.981.818,18	1.981.818,18	1.981.818,18	1.981.818,18	0,00	7.927.272,73
	Fundo de concursos, formação de professores e coaching	10,3%	711.704,55	2.645.681,82	3.077.500,00	3.450.227,27	1.897.840,91	11.782.954,55
COMPONENTE 3	Consultoria, capacitação, avaliação e gestão	2,2%	400.000,00	764.090,91	400.000,00	200.000,00	800.000,00	2.564.090,91
	Informes	5,5%	3.708.434,91	1.311.889,45	406.980,36	406.980,36	406.980,36	6.241.265,45
COMPONENTE 4	Gestão de Projetos	4,7%	1.505.073,27	967.573,27	946.436,91	957.005,09	946.436,91	5.322.525,45
Contingência	Contingência	0,0%	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Total		100,0%	31.813.782,53	32.630.544,03	30.661.469,92	14.843.768,21	4.051.258,18	114.000.822,87

FONTE: Banco Interamericano de Desenvolvimento (2014).

Da Tabela 2, infere-se que mais de 60% dos valores seriam destinados à construção de unidades de ensino. O restante dos recursos estaria destinado a atividades que, na Secretaria de Educação, passaram a ser desempenhados por APHs parceiros como a Fundação Itaú Social³², o Instituto Ayrton Senna³³, e Empresas como a Fundação Carlos Chagas³⁴, o Instituto Aquila, e a Editora Global, assim como suas áreas de atuação pré-definidas no planejamento, nas diretrizes, na implementação, nos processos e no controle da educação municipal (BID, 2014).

Antes que o PROEMEM fosse instituído oficialmente pela Lei n. 1.921, de 30 de outubro de 2014, em 21/03/2014, o Instituto Aquila de Gestão LTDA³⁵ já se encontrava atuando na SEMED/Manaus por meio de contratação direta “[...] para prestação de serviços especializado de Consultoria para aprimoramento do Sistema de Gestão da Secretaria Municipal de Educação, para melhoria dos indicadores

³² Em 2015, para atender ao Componente 02 do PROEMEM: Melhorar a qualidade da educação, uma das parcerias firmadas foi “[...] com a Fundação Itaú Social (FIS), sendo implantado o Programa de Tutoria Educacional (PTE)5 da FIS, como parceira da formação continuada em serviço na DDPM, para atendimento aos professores em estágio probatório6 da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” (ARANHA, 2017, p. 14).

³³ Segundo consta na proposta de empréstimo do BID (BR-L1392), o Instituto Ayrton Senna se vincularia ao PROEMEM por meio dos programas: *Se liga*, *Fórmula da Vitória*, e *Acelera*, destinados a ações de reforço escolar e aceleração de aprendizagem nas séries iniciais e finais do Ensino Fundamental, para um total estimado de 88 mil alunos, por meio de atividades como formação inicial de professores aplicação de testes diagnósticos em alunos, material didático exclusivo, visitas semanais dos supervisores às turmas, reuniões quinzenais entre professores/alunos/supervisores, alimentação do Sistema Instituto Ayrton Senna de Informação (SIASI), visitas semestrais à SEMED/Manaus, três avaliações de aprendizagem dos alunos por ano. (<http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getDocument.aspx?DOCNUM=38968407>)

³⁴ Encontra-se na proposta de empréstimo junto ao BID (BR-L1392) “A previsão é contratar diretamente, por um período de até 60 meses, a Fundação Carlos Chagas, instituição privada sem fins lucrativos, no valor de até US\$ 1,5 milhão para o desenho e implantação do sistema de monitoramento da qualidade dos serviços de Educação Infantil. Considera-se imprescindível a participação da Fundação pelo valor excepcional de sua experiência anterior (GN-2350-9, 3.10, d), uma vez que participou da adaptação das escalas de observação do IE à realidade brasileira, que foram aplicados a uma amostra de escolas de seis capitais brasileiras. A Fundação está implementando um sistema semelhante no Município do Rio de Janeiro. A fundação é uma reconhecida instituição de pesquisa aplicada que, além de garantir a qualificação dos profissionais que vão desenvolver esta consultoria, alia capacidades de desenho e implantação de sistemas, capacitação, diálogo e consenso, vitais para esta atividade pioneira em Brasil” (BID, 2013, p. 13).

³⁵ Em seu site, Instituto Áquila de Gestão LTDA se define como: Somos uma consultoria internacional de gestão de origem brasileira presente no ranking FDC das multinacionais e mapeada pelo relatório *Source Global Research*, instituição britânica de referência em pesquisas no segmento. Com sedes no Brasil (Belo Horizonte, São Paulo, Rio de Janeiro, Brasília, Manaus), Suíça, Austrália, Colômbia e Portugal, nos últimos 9 anos atuamos em 23 países de todos os continentes. Reunimos mais de 500 profissionais liderados por referências técnicas. Propriedade de Raimundo Godoy, autor dos livros técnicos, *Como Gerenciar e Enfrentar Desafios* (2017), *Formação de Gestores – Criando as Bases da Gestão* (2018), *8 passos da Excelência e o Poder da Força Comercial* (2020), *Cidades Excelentes* (2021) Matéria da Gide no site da empresa <https://www.aquila.com.br/educacao-municipal-de-manaus-cresce-com-a-gide-avancada/>

educacionais, conforme Projeto Básico, no valor de R\$ 6.440.000,00” (MANAUS, 2014b, p. 16)

Ao ser contratada pela Prefeitura de Manaus, a empresa Instituto Aquila possuía menos de três anos de existência, conforme dados da Receita Federal que dão conta da abertura da empresa em 22/09/2011, tendo como atividade econômica principal a atividade de consultoria em gestão empresarial, exceto consultoria técnica específica, e como atividade econômica secundária, o treinamento em desenvolvimento profissional e gerencial. Como se observa, suas atividades não possuem qualquer pertinência com a educação ou atividades pedagógicas. No seu quadro societário aparecem Raimundo Godoy como Presidente Executivo e Sócio Cofundador, e Alan Torquetti dos Santos Junior, como sócio administrador.

Dessa forma, a empresa Instituto Aquila iniciou suas atividades no município de Manaus, em 2014, tendo-o como “um laboratório de inovação na coleta de impostos” (BRANCO, 2018, s.p.), dentro de um programa de equilíbrio das contas públicas, considerado exemplo de gestão fiscal pela Federação das Indústrias do Estado Rio de Janeiro (FIRJAN). Tal proeza nas finanças do município gabaritaram o Instituto Aquila a empreender laboratório em outras secretarias do município, entre elas a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), onde operacionalizou a implementação do sistema Gestão Integrada da Educação (GIDE) com sua metodologia de resultados, tido como a principal solução para a rede pública de ensino. Além disso, estabeleceu contrato com a Secretaria Municipal de Saúde (SEMSA) no valor de 3 milhões de reais, o que justificaria suas declarações de que tem “[...] na Prefeitura de Manaus um dos seus melhores clientes. Desde 2015, a Prefeitura já desembolsou mais de R\$ 20 milhões pelos serviços prestados pela instituição, que até montou subsede na capital em 2017” (A CRÍTICA, 2019). Michele Barreto, sócia do Aquila, complementa os elogios a Manaus com falas como “É um terreno fértil para nós, [...] Tenho certeza de que faremos muitas parcerias na cidade, porque o objetivo do Aquila é expandir nosso negócio” (PORTUGAL, 2017, s/p.)

Embora o Instituto Municipal de Engenharia e Fiscalização do Trânsito (Manaustrans), tenha sido outro órgão da Prefeitura de Manaus a tentar contratar a empresa Instituto Aquila pelo valor de 1 milhão de reais, por meio de inexigibilidade de contratação, tal transação foi considerada ilegal pelo Tribunal de Contas do Estado (TCE) (18HORAS, 2019).

A enumeração dos órgãos pelos quais se espalhou a empresa Instituto Aquila serve para demonstrar não apenas a avidez do empresariado em geral por recursos públicos e a facilidade para obtê-los, em regra, via dispensa de licitação, mas também para evidenciar como a empresa Instituto Aquila, aqui especificamente, tem a mesma solução para os problemas de diferentes áreas do serviço público (finanças, saúde, educação, trânsito) que se resume à gestão empresarial, pautada pela lógica econômica e, por essa ótica, uma escola com poucos estudantes nas salas, como é o caso do turno noturno, representa prejuízo; um estudante adulto não merece tanto investimento tendo em vista o baixo retorno previsto; discentes com distorção idade-série comprometem os resultados e espelham ineficiência.

Tanto na obtenção do empréstimo quanto na contratação da empresa Instituto Aquila, destaca-se o protagonismo do Prefeito de Manaus, Arthur Virgílio Neto, decisivo na promoção das condições políticas e jurídicas para a oneração das contas municipais com a contratação do empréstimo junto ao BID, submissão voluntária e consentida às suas recomendações, o avanço de Frentes Móveis de Ação³⁶ Empresarial (FARIAS, 2022) em Manaus e a implantação da Gestão de *Qualidade e Eficiência* por meio da GIDE (BID, 2014). A atuação da GIDE será aprofundada na próxima seção.

Não por acaso, o BID, em relatório de 2006 da edição Progresso Econômico e Social na América Latina, com título original em inglês *The politics of policies*, traduzido para o português e publicado no Brasil em 2007, com o nome de *A política das políticas públicas (Progresso Econômico e Social na América Latina)*, considera que o Poder Executivo, por meio de uma equipe modernizadora e às vezes tecnocrática em pastas estratégicas, como a de Educação ou de Planejamento, sempre foi o pivô das reformas, que várias vezes avançaram com o aval ou até a liderança proativa do próprio chefe do Executivo (BID, 2007).

Nas estratégias de criação e difusão de consenso para legitimar não só a expropriação da direção das políticas, processos, modalidades e conteúdos formativos dos sistemas de ensino, mas também a exploração econômica de tudo isso como mercadoria, organismos multilaterais atuam orgânica e sistematicamente junto

³⁶ *Frentes Móveis de Ação* é uma categoria utilizada pelo historiador René Dreifuss para designar a organicidade empresarial, e, de seus intelectuais orgânicos, na formação do consenso em torno de pautas centrais e conjunturais que resultem na aprovação de políticas governamentais, dentre elas as educacionais. A categoria inspirou o trabalho realizado por Farias (2022) ao analisar a atuação burguesa empresarial na educação pública.

a frações dominantes locais a fim de favorecer as condições estruturais que redefinem o papel do Estado que “[...] de provedor de políticas públicas passa a ser indutor destas, um *promoter* à caça de patrocinadores” (ADRIÃO, 2022, p. 49).

Ao lograr ter o prefeito de Manaus como *promoter* e o Município de Manaus como *cliente*, o BID ratificou, citando-os nominalmente em sua Proposta de Empréstimo (BR-L1392), Aparelhos Privados de Hegemonia Empresarial (APHEs) locais parceiros como a Fundação Itaú Social, o Instituto Ayrton Senna, e empresas como o Instituto Aquila, a Fundação Carlos Chagas e a Editora Global, assim como suas áreas de atuação pré-definidas no planejamento, nas diretrizes, na implementação, nos processos e no controle da educação municipal (BID, 2013).

Ao final de seu governo em 2020, apesar de afirmar “Não deixei dívidas na primeira vez que fui prefeito e não vou deixar nessa última” (FREIRE; FIGUEIREDO, 2020, s/p), o Relatório de Transição de Governo revelou que a dívida consolidada ao longo de sua gestão subiu de R\$ 378,4 milhões, em 2012, para 3,2 bilhões em 2020, com empréstimos a instituições nacionais como a Caixa Econômica Federal, o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) e Banco do Brasil totalizando R\$ 1,5 bilhão, e internacionais Banco Interamericano de Desenvolvimento, Banco de Desenvolvimento da América Latina e Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento onde foram contraídas dívidas R\$ 1,2 bilhão (MARINHO, 2021).

No decorrer dos dois mandatos de Arthur Neto, a SEMED/Manaus foi chefiada por Darcy Humberto Michiles³⁷ (12/2013 - 03/2015) que esteve à frente das primeiras tratativas para o empréstimo junto ao BID, da instituição do PROEMEM e da contratação da empresa Instituto Aquila. Como principal justificativa para essas ações, era alegado o não alcance das metas para o IDEB estabelecidas pelo MEC. Pereira (2020) chama a atenção para o fato de que quando divulgados os resultados do IDEB de 2013, a nota média alcançou a meta estipulada de 4,6 para a capital amazonense, ascendendo sua posição de 20.^a para 13.^a, sem que houvesse ainda qualquer ação oriunda do PROEMEM, nem da atuação do Instituto Aquila na rede municipal.

³⁷ Darcy Humberto Michiles é um político amazonense que já ocupou o cargo de deputado estadual do estado do Amazonas em 1979-1982 pela ARENA, 1983-1986 pelo PDS, 1987-1990 pelo PDC, 1991-1992 pelo PDC, 1995-1998 pelo PPB. Prefeito de Maués em 1993-1994, pelo PPR. Deputado federal pelo estado do Amazonas 2003-2007 pelo PL. Secretário de Estado de Educação e Desporto, 1997-2000, secretário de Estado Extraordinário de Coordenação Político-Administrativa, 2000, secretário municipal de Trabalho, Emprego e Renda, 2001-2002, e secretário de Educação de Manaus, 2013-2015

Portanto, são falaciosos os discursos propalados pela empresa Instituto Aquila que afirma “Em apenas um ano, a cidade saltou 11 posições no ranking nacional, mesmo tendo o orçamento da educação reduzido por conta da crise econômica” (PORTUGAL, 2017, s/p); por Arthur Neto de que “[...] saímos da vexatória posição de 23.º lugar no Ideb para ostentar a 9.ª colocação junto à elite da educação brasileira (ADEODATO, 2020, p. 6); e por Kátia Schweickardt que, somente assumiu a SEMED/Manaus, em 2015, mas repete igualmente o engodo, afirmando “Quando assumi a SEMED-Manaus, éramos a 20ª capital brasileira no IDEB e, atualmente, estamos entre as 10 melhores capitais” (SCHWEICKARDT, 2023, s/p).

Em 2015, Kátia Helena Serafina Cruz Schweickardt (03/2015 a 12.2020) tomou posse como Secretária Municipal de Educação de Manaus e deu continuidade ao processo de expansão das organizações privadas na educação municipal de Manaus. (ARANHA, 2022)

Na época, como a média de 4,6 dos anos iniciais no IDEB foi alcançada em 2013, sem intervenção de atores externos à SEMED/Manaus, ocorreu uma reformulação da justificativa para sustentar o empréstimo e a contratação da empresa Instituto Aquila (PEREIRA, 2020), como explica Schweickardt logo após assumir a SEMED/Manaus, em 2015:

Nós já avançamos de 2013 para cá, saímos do 20.º lugar das series iniciais e passamos para o 13.º e saímos do 20.º nas séries finais e passamos para o 7.º. Entre as capitais já mudamos de status, mas é pouco para o Arthur. A meta é que a figuremos entre as dez capitais brasileiras ainda este ano. Isso implica uma série de estratégias, como programa de reforço escolar no contraturno (A CRÍTICA, 2015, s/p).

Contudo, em 2015, Manaus permaneceu na mesma posição, vindo a alcançar o 9.º lugar apenas em 2017 e, nessa posição permanece até o último IDEB realizado em 2021. Kátia Schweickardt ocupou a SEMED/Manaus em meio a disputas políticas internas na SEME/Manaus, quando:

Receoso de perder o controle sobre a Semed, Arthur optou por um nome mais técnico e menos político que, principalmente, fosse leal a ele e não se deixe levar pelas vaidades e tentações que o cargo possa provocar (a pasta tem o maior orçamento entre as secretarias municipais) (AMAZONASATUAL, 2015, s/d).

A escolha, dentro da perspectiva da gestão de resultados, parece ter sido acertada, pois, apesar de em seu discurso não faltarem expressões como *parceria*, *pacto*, *gestão integrada* e *compartilhada, feita a muitas mãos, foco no pedagógico*, o que ficou evidenciado na sua prática foi imposição dos modelos gerencialistas sem qualquer discussão com os trabalhadores da educação municipal que, em sua gestão, viram sua autonomia para escolher o que e como deveria ser ensinado desaparecer, ao mesmo tempo em que aumentavam os mecanismos de controle e fiscalização, em que se tornou corriqueiro assessores da GIDE vasculharem diários, solicitarem evidências e planos de ação para problemas que extrapolam o ambiente escolar “[...] em ‘uma pedagogia criminalista’, pois, segundo esta, se a escola não tiver evidências do trabalho que afirma ter desenvolvido ou desenvolve, para esta estratégia de gestão é como se nada tivesse acontecido na escola” (PEREIRA, 2020, p. 168).

Não causa surpresa, portanto, o fato de Schweickardt afirmar que “[...] a Subsecretaria de Gestão Educacional da Semed é a mais relevante por ser a responsável de trabalhar na ponta e prestar uma educação com cada vez mais qualidade” (FIGUEIREDO, 2015, s/p). Tal visão se enquadra no modelo educativo preconizado pelo Banco Mundial, configurado em torno de variáveis observáveis e quantificáveis, e pressupõe duas grandes ausências: o professor e a pedagogia, sendo a política educacional deslocada dos educadores para as “[...] mãos de economistas ou de profissionais vinculados à educação mais a partir da economia ou da sociologia do que relacionados ao currículo ou à pedagogia” (TORRES, 2003, p. 139).

Além disso, mostrou-se adepta da concepção de que a qualidade da educação está vinculada à presença da sociedade civil, pois o Estado é incapaz de alcançá-la sozinho (BANDAMAZONAS, 2015). Segundo esse raciocínio, sem a presença de APHs, a SEMED/Manaus não conseguiria a qualidade na educação municipal, portanto fazem-se necessárias parcerias com a Khan Academy³⁸, por exemplo, envolvendo a SEMED/Manaus e a Fundação Lemann, com o intuito de melhorar o desempenho e a aprendizagem dos estudantes da rede municipal de ensino, por meio de uma plataforma que “[...] oferece videoaulas e mais de 300 mil exercícios, em que

³⁸ A Fundação Lemann iniciou uma parceria com a Khan Academy em 2012 para promover o uso da Khan Academy no Brasil com ênfase na educação matemática. A tradução do conteúdo para o português e sua adaptação para o contexto brasileiro permitiu que mais de 2,6 milhões de estudantes brasileiros se cadastrassem na plataforma para usar a Khan Academy em seus estudos de 2012 a 2017 (FUNDAÇÃO LEMANN, 2023).

o professor tem a possibilidade de inovar e proporcionar uma aula atrativa, e o aluno tem a sua disposição uma série de conteúdos interativos de matemática, totalmente gratuitos” (SEMED, 2016, s/p).

Essa parceria rendeu o convite à Kátia Schweickardt para ser uma *Visiting Scholar* no *Teachers College at Columbia University*³⁹, o que lhe proporcionou tornar-se uma *Lemann Fellow*, assim como o seu protagonismo na gestão de resultados e na abertura dos recursos públicos da educação ao empresariado foi recompensado, como destaque na categoria Educação, o Prêmio Espírito Público 2020, ressaltando que “O Prêmio Espírito Público é um projeto da Parceria Vamos – formada pela Fundação Lemann, Instituto humanize e República.org – com o suporte de instituições que acreditam no poder transformador do serviço público para sociedade” (PRÊMIO ESPÍRITO PÚBLICO, 2023, s/p). Tudo isso se baseava na estratégia de dar visibilidade, por meio dos *casos de sucesso, situações inovadoras, ou gestão de excelência*, aos APHs envolvidos nesses processos e, assim, conquistassem novos mercados ou assumissem cargos mais elevados.

Como se pode observar, ao analisar o conteúdo de seus pronunciamentos e de suas redes sociais, a senhora Kátia Schweickardt não perde a oportunidade de evidenciar seu alinhamento e engajamento com inúmeros APHs e Frentes Móveis de Ação do empresariado que disputam a educação. Isso fica bem demonstrado no LinkedIn da ex-secretária, por exemplo, no qual destaca sua vinculação como membro da Associação Nova Escola, D3E - Dados para um Debate Democrático na Educação, Movimento Nacional pela Base, Todos pela Educação, Fundação Amazônia Sustentável e Fellow da Fundação Lemann, os quais faz (SCHWEICKARDT, 2023).

Com o *status* de *Lemann Fellow de Alto impacto* (Cariello, 2021) e com a notória circulação e aceitação por todas essas entidades representantes da educação voltada à TCH e à gestão de resultados, Kátia Schweickardt, em um evidente papel de intelectual orgânico a serviço dos interesses dessas frações empresariais da educação, consegue ser nomeada, em 2023, secretária de Educação Básica do MEC, pelo Partido dos Trabalhadores (PT), mesmo tendo sua gestão na SEMED/Manaus

³⁹ A rica programação do Centro Lemann de Estudos Brasileiros/Lemann Center for Brazilian Studies (LCBS) inclui seminários patrocinados e palestras sobre aspectos contemporâneos e históricos do Brasil, incluindo cultura, economia e política. O LCBS serve como um fórum regular para palestras e conferências para acadêmicos brasileiros visitantes, funcionários do governo, líderes empresariais, atores políticos e representantes da sociedade civil. O LCBS normalmente organiza ou copatrocina mais de quarenta eventos por ano (COLUMBIA/ILAS, 2023).

ter ficado marcada por agressões pessoais aos profissionais da educação manauaras, por indícios de irregularidades na gestão do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), por manobras para melhorar o ranqueamento do município no IDEB, e por ter promovido, o fechamento de turmas noturnas dos anos finais do ensino fundamental que atendiam trabalhadores/as das periferias da cidade, conforme expresso em nota pública da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação por ocasião de sua nomeação em que manifesta preocupação em relação ao fato de, no Governo do Partido do Trabalhadores de 2023, predominarem indicações alinhadas às pautas defendidas por fundações empresariais que não mantêm quaisquer elos com os movimentos sociais (CNTE, 2023).

Em 2021, assumiu a Prefeitura de Manaus, David Antonio Abisai Pereira de Almeida, sem que houvesse qualquer indicativo de frear o gerencialismo e a expansão do empresariamento dentro da SEMED/Manaus. Em 2022, em negociação com o BID, conseguiu reduzir U\$ 12 milhões na contrapartida que deveria ser feita pelo município de Manaus no PROEMEM, prorrogando-o até julho de 2024. Assim, percebe-se uma redução no valor das parcelas, mas um prolongamento do prazo, o que não representa necessariamente uma economia para os cofres municipais, como divulgado pelo prefeito.

A manutenção da parceria com o BID continua viabilizando novos nichos de mercado dentro da SEMED/Manaus, como o Programa Gestão na Escola (PROGESC), instituído pela portaria n.º 0554/2021, de 21 de junho de 2021, que, segundo Pauderney Avelino, Secretário Municipal de Educação em 2021,

O Progesc é uma forma de mostrar ao contribuinte, de forma transparente, quanto custa uma escola, quanto custa os professores, os serviços terceirizados, a água, a energia, a internet, enfim, tudo o que é necessário para que a escola funcione com qualidade”, pontuou o secretário, que também falou que com o Progesc é possível acompanhar os indicadores pedagógicos das unidades de ensino.[...] como a nota do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e o trabalho que o gestor desenvolve na unidade de ensino (SEMED, 2021b, s/p).

Ou seja, por meio da plataformização, ampliou-se o controle e a vigilância sobre o trabalho pedagógico. Entre essas novas contratações, inclui-se a contratação da plataforma Super Ensino para “[...] oferecer reforço de forma digital a 85 mil estudantes

do 1º ao 9º ano do ensino fundamental da rede municipal de ensino” (SEMED, 2022, s/p).

Destaca-se, por fim, a compra, no valor de R\$ 2.927.221,00, de mais de 13,7 mil livros para atender alunos da Educação de Jovens e Adultos, distribuídos da seguinte forma: 1.191 livros da Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Letramento e Alfabetização; 810 com conteúdo para o Ensino Fundamental; 1.327 unidades para o Ensino Fundamental 2; 4.267 para o Ensino Fundamental 3; e 6.121 para o Ensino Fundamental 4 livros didáticos (AMAZONAS1, 2021). Os livros da editora Eureka que teve suas atividades iniciadas, segundo dados da Receita Federal, em 16/01/2019, não foram submetidos anteriormente à apreciação dos professores e, por apresentarem erros conceituais graves, não são utilizados nas turmas.

De acordo com o exposto acerca dos três políticos responsáveis pela administração municipal dentro do recorte histórico proposto para esta pesquisa, observa-se como a qualidade da educação tem sua concepção reconfigurada pelas condições materiais de cada momento. Nos governos dos anos de 1980, a qualidade da educação ainda aparece vinculada à ampliação física da rede municipal. Nos anos de 1990, a presença de Cosete Ramos em evento envolvendo os gestores e professores da capital amazonense já denota a assunção de novo significado para a qualidade da educação em que esta independe de infraestrutura, para se concentrar na implantação de processos gerenciais emprestados da administração empresarial pelos gestores e docentes nas unidades de ensino. Nos anos de 2010, esses dois aspectos aparecem sob uma nova reestruturação em Manaus, quando os problemas de infraestrutura se mantêm, mas são utilizados como pretexto, assim como a subordinação da educação aos resultados nas avaliações de larga escala, para implantação de um gerencialismo de novo tipo, em que os profissionais da educação são segregados dos processos administrativos e pedagógicos, funções essas usurpada pelo empresariado na educação, que a concebem como mercadoria e, como tal, fonte de inúmeras demandas para obtenção de lucro que vão desde assessorias e planejamento, até mecanismos de fiscalização e controle do currículo e da prática docente, tendo prefeitos e secretários de educação como facilitadores de toda essa mercantilização e mercadorização da rede de ensino.

4.2 AS IMPLICAÇÕES DA GIDE SOBRE O ENSINO FUNDAMENTAL NOTURNO E A EJA EM MANAUS

Conforme mencionado anteriormente, por meio da Lei n.º 1.921, de 30 de outubro de 2014, foi instituído, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), o Projeto de Expansão e Melhoria Educacional da Rede Pública Municipal de Manaus (PROEMEM), criando-se as condições jurídico-legais para a privatização dos aspectos administrativos e pedagógicos da educação do município de Manaus, da qual se destacam os seguintes objetivos:

Art. 3.º O PROEMEM tem como objetivos:

- I – expandir o acesso à educação básica, compreendendo a educação infantil e o ensino fundamental, por intermédio da construção de unidades de ensino de educação básica;
- II – aprimorar o rendimento e o desempenho escolar dos alunos da Rede Pública Municipal de Ensino;
- III – fortalecer a educação básica por meio de projetos pedagógicos e reforço escolar, aceleração da aprendizagem, seleção e formação de professores-formadores, gestão, monitoramento e avaliação do desempenho escolar dos alunos da Rede Pública Municipal de Ensino;
- IV – robustecer a capacidade institucional da SEMED para gerenciar, monitorar e avaliar o sistema educativo municipal.

Parágrafo único. O PROEMEM beneficiará diretamente os alunos e os profissionais da SEMED, compreendendo professores, gestores e servidores administrativos, com a expansão e melhoria da infraestrutura das escolas e dos materiais e equipamentos didático-pedagógicos conducentes à aprendizagem, assim como mediante realização de cursos de formação e capacitação (MANAUS, 2014c, art. 3.º).

Ao se analisar a efetivação desses objetivos, verifica-se, em relação ao primeiro, pouco avanço, pois, conforme já se discorreu anteriormente, a prática de aluguel de imóveis para servirem de escola ainda persiste, representando uma parcela considerável no quantitativo de unidades escolares do município. Além disso, a meta em 2014 de construir 72 escolas (PEREIRA, 2021) tornou-se frustrada, ao se constatar em 2021, o aumento de apenas 12 novas escolas na rede municipal de Manaus (ARANHA, 2022).

Ainda considerando o primeiro objetivo, constata-se uma incoerência no discurso da Secretaria de Educação de Manaus que, nesta legislação, manifesta como objetivo da administração municipal a expansão do acesso à educação infantil e ensino fundamental, ao mesmo tempo em que, na prática, promove a redução das

turmas do ensino noturno e da EJA, o que demonstra como esse turno se mostra apagado dos planejamentos, programas e políticas da rede municipal de ensino de Manaus.

Quanto à pretensão de aprimorar o rendimento e o desempenho escolar, expresso como segundo objetivo, na edição do IDEB de 2015, a rede municipal de ensino de Manaus, conseguiu lograr a 11.^a posição entre as capitais. Em 2017, obteve a 9.^a colocação entre as capitais e, desde então, tem regredido, obtendo em 2019 a 9.^a posição nos anos iniciais e a 11.^a nos anos finais, chegando a 2021 no 13.^o lugar entre as outras capitais, o que demonstra a ineficácia do gerencialismo, diante dos vultosos recursos públicos repassados na compra de soluções mágicas das empresas que exploram a educação por meio dessas metas.

No que concerne ao terceiro objetivo, as atividades nele elencadas de projetos pedagógicos, reforço escolar, aceleração da aprendizagem, seleção e formação de professores-formadores, gestão, monitoramento e avaliação do desempenho foram delegados a APHs ou mercantilizados a uma miríade de empresas que exploram a educação, sendo algumas delas já mencionadas nas gestões dos prefeitos aqui analisadas.

Por outro lado, é possível depreender, das intenções positivadas nesta lei, a prevalência do plano gerencial sobre o pedagógico incutido em termos que remetem aos imperativos da administração de empresas como *rendimento, desempenho, gestão, monitoramento e avaliação do desempenho*, sendo essas, dentro dessa lógica, as condições para que a educação básica se torne forte. Além disso, chama a atenção da sua carga coercitiva presente na ênfase dada a aspectos como controle e monitoramento sobre o sistema educativo que, associados ao verbo robustecer, denotam uma intensificação da vigilância, embora tudo isso apareça atenuado pela promessa de melhorias e benefícios aos alunos e aos profissionais da educação.

Em 2015, esses objetivos foram apresentados como os quatro grandes eixos de ação do PROMEM, sendo, contudo, ressaltado pela coordenadora do Projeto à época, Vilma Pessoa, qual objetivo realmente seria o seu cerne:

Para cada ação, há metas distintas. [...] Mas os grandes objetivos são **reduzir os índices de distorção de idade-ano, atingir uma nota melhor no Ideb** (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), fazer o acompanhamento na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, e por fim, implementar o sistema de tutoria onde o professor, ao ingressar na rede pública municipal, terá

acompanhamento pedagógico durante todo o período de estágio probatório. (BOTELHO, 2015, s/p, grifos nossos)

A fala da representante do PROEMEM, portanto, revela a preocupação principal e subjacente desse projeto: a melhoria dos resultados nas avaliações de larga escala e o acompanhamento, leia-se monitoramento e controle, dos professores nesse processo, em especial os recém-ingressos na rede.

Justamente para atender aos objetivos de monitoramento, controle e avaliação destacadas nos incisos III e IV do art. 3.º da Lei n.º 1.921/2014, com vistas à melhoria dos índices relacionados à *qualidade da educação*, a SEMED, também em 2014, contratou o Instituto Aquila, para apoiar a implementação da GIDE, com vistas a introduzir, na rede municipal de Manaus, uma série de indicadores estratégicos de gestão por escola, além de formar uma equipe de 100 coordenadores pedagógicos encarregados tanto de coletar e monitorar informações quanto de apoiar as escolas em suas ações de melhoria (BID, 2013).

A empresa Instituto Aquila e a Fundação de Desenvolvimento Gerencial (FDG), detentora da GIDE, possuem parceria estreita, observável no sobrenome Godoy que perpassa as duas empresas e, nas ações, como por ocasião da Inauguração Instituto Aquila Amazônia, em 24/08/2017, quando estiveram presentes Raimundo Godoy, Presidente Executivo e Sócio Cofundador do Instituto Aquila e Rodrigo Godoy que, apesar de ser presidente na direção executiva do FDG, falou em nome do Instituto Aquila (AQUILA, 2017).

Segundo Costa (1994), a GIDE tem sua origem vinculada à criação, em 1974, da Fundação Christiano Ottoni (FCO), por um grupo de professores, com destaque para Vicente Falconi Campos e José Martins de Godoy, da Escola de Engenharia, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), para prestar consultoria a empresas brasileiras, principalmente na área de metalurgia, que apresentavam índices de produtividade muito aquém daqueles apresentados pelas empresas estrangeiras. A partir do Congresso Nacional de Educação, realizado em Belo Horizonte, em 1991, em que Vicente Falconi Campos proferiu palestra sobre a viabilidade do modelo gerencial da Educação, a Secretaria de Educação de Minas Gerais, que tinha como Secretário à época Walfrido dos Mares Guia Neto, passou a implantar a Gerência da Qualidade Total (GQT) nas escolas, considerando que:

A escola é uma organização humana. Como tal, existe para satisfazer as necessidades das pessoas. Para que todos que compõem a comunidade escolar (alunos, pais, professores, funcionários, etc.) sejam atendidos cada vez melhor, precisamos aprimorar o gerenciamento, a fim de que este "sistema", formado pelas partes físicas (prédios, equipamentos, materiais - *Hardware*), operacionais (métodos, procedimentos - *Software*) e Humanas (pessoas - *Humanware*), funcione cada vez mais de forma harmoniosa e eficaz (COSTA, 1994, p. 37).

Na concepção da GQT, a garantia da qualidade estaria no controle, via inspeção dos processos. A escola seria uma grande soma de processos que envolveria clientes internos (professores e funcionário) e clientes externos (aqueles que recebem o produto final). O produto desse processo é o conhecimento adquirido pelo aluno (hábitos, valores, habilidades, capacidades). Para isso, a GQT se utiliza do *Método Gerencial PDCA*, que se baseia num ciclo constituído das etapas: planejar (plan), executar (do), verificar (check) e atuar corretivamente (act); da *Padronização*, aplicada às ações de rotina para dar previsibilidade aos resultados; da *Metodologia de Solução de Problemas* que consiste na investigação das causas do "problema" (resultado indesejável de um trabalho), levando-se em consideração os fatos e dados, e analisando a relação causa/efeito com bastante precisão; e do *Programa 5S*, sigla derivada das letras iniciais de cinco palavras em inglês, traduzidas do japonês: *Sorting, Systematizing, Sweeping, Sanitizing, e Self-Discipline*. Este programa de mudança comportamental tem como objetivo a organização, sistematização, limpeza, saneamento e autodisciplina no ambiente de trabalho, trazendo benefícios, como: prevenção de acidentes, melhoria da produtividade, redução de custos, melhoria do moral, uso eficiente do tempo, redução de desperdícios etc. (COSTA, 1994).

A partir do corpo de instrutores/consultores desenvolvidos pela FCO e constituído de especialistas de diversas áreas ligadas à Educação (professores, pedagogos, psicólogos, estatísticos, engenheiros), "[...] nove grupos empresariais e sete pessoas físicas instituíram a Fundação de Desenvolvimento Gerencial (FDG), com a finalidade de difundir métodos, técnicas e ferramentas gerenciais existentes na época e, assim, melhorar a gestão do País" (FDG, 2023, s/p). E, ao longo desses últimos anos:

a FDG desenvolveu métodos e ferramentas gerenciais exclusivos e focados na linguagem escolar, adquirindo experiência incomparável em sua área.

Os aspectos avaliados na dimensão de resultado se referem ao aluno quanto à aprovação, permanência, adequação idade-série, e desempenho na Prova Brasil. Na dimensão condições ambientais, avalia-se ambiente da qualidade; gerenciamento dos recursos públicos; prevenção do uso de drogas; prevenção da gravidez na adolescência; aceitação das diferenças (discriminação); prevenção da violência. Já na dimensão de ensino aprendizagem, verifica-se a lotação completa do quadro de professores; registro das práticas pedagógicas bem-sucedidas; execução dos planos de curso; frequência dos professores; atratividade das aulas; cumprimento do currículo; recuperação dos alunos; frequência geral dos alunos; presença de pais e/ou responsáveis em reuniões de resultados dos alunos; presença de servidores nas formações (PEREIRA, 2020).

No âmbito dessas dimensões, é possível apontar critérios extremamente subjetivos como uma *prática pedagógica bem-sucedida* ou *atratividade das aulas* que não indicam sob que parâmetro se mensurará o sucesso ou a atratividade dessas ações. Também incluem critérios que extrapolam o papel da escola como *a prevenção do uso de drogas* e *a prevenção de gravidez na adolescência* (PEREIRA, 2020). Em regra, constituem-se de critérios quantitativos reducionistas e superficiais em que apenas se faz média aritmética da ocorrência com o total de conteúdos, discentes ou docentes, sem um diagnóstico mais aprofundado das circunstâncias que o geraram.

A partir desses indicadores, a SEMED/Manaus estipula metas, utilizando-se de estratégias de coerção e recompensas como forma de estimular a concorrência entre escolas que, para os alcançarem ou superarem, valem-se de todos os meios, “[...] pois, ao ranquear e expor as escolas entre melhores e piores, fomenta a competitividade e a manipulação de dados, que ocorre principalmente no rendimento interno que falseia a qualidade dos altos índices observados”. (PEREIRA, 2020, p. 177).

Ao se verificar o foco dessa política, constata-se que o controle dos índices, a imposição de metas e a exigência de resultados restringem-se à escola, tratando de forma isolada o sistema escolar ou a realidade histórico-social em que está inserida, responsabilizando-a pelo baixo desempenho e pelas estratégias para melhorá-lo. Diante de tal exclusividade de responsabilidade, o aspecto pedagógico passa a ser negligenciado em nome da qualidade total empresarial que repele qualquer autonomia no âmbito das escolas, onde diretores são mantidos ou afastados de acordo com seu desempenho mensurado pela GIDE, planejamento e adequação dos conteúdos são

excluídos das atribuições do professor que se tornam meros executores do máximo de conteúdos da proposta (imposta), sendo contínuas as formações direcionadas a fortalecer esse modelo.

Para os alunos, as consequências são ainda mais nefastas, pois, em razão dos indicadores, são reduzidos a números: números de aprovados, números de faltas, números do IDEB etc. Números estes que, caso venham a se tornar negativos para a escola, devem ser excluídos do processo. Tal reducionismo dos processos educacionais se distancia em muito de uma educação emancipatória proposta pela Pedagogia da Libertação que conforme explica Leal (2021) para uma prática educativa mais justa, democrática, horizontal e libertadora, a perspectiva pedagógica deve considerar os contextos, interno ou externo, “[...]pois se trata de uma práxis de contrafluxo e em travessia, visto que o sistema econômico, social e político nem sempre comporta práticas que promovam autonomia, (re)conhecimento e emancipação” (LEAL, 2021, p. 46).

Dentro da perspectiva empresarial da educação, conforme explica Freitas (2018, p. 117), trata-se de “[...] eliminar os ‘tomates podres’ antes que estraguem os bons”, ou seja, uma forma de “[...]‘proteger’ as escolas nas avaliações, eliminando antes os que podem diminuir suas médias gerais, contribui para o *marketing* de uma escola sem alunos com problemas”.

Todo esse processo coordenado pela empresa Instituto Aquila é executado por uma miríade de outras empresas e entidades privadas, muitas, como já mencionado, recomendadas pelo BID e financiadas com recursos do PROEMEM, que atuam coordenadamente em diferentes frentes na rede de ensino municipal de Manaus. A Fundação Itaú, por meio de tutoria pedagógica, encarregou-se de supervisionar o estágio probatório dos professores da rede municipal e, com isso, sociabilizá-los à gestão de resultados na educação (SEMED, 2014). O Instituto Ayrton Senna, diante da preocupação dos impactos nos índices da distorção idade-série, incumbiu-se de programas de aceleração da aprendizagem e de reforço de alunos da rede, utilizando material próprio produzido pela Editora Global, material esse apartado da proposta comum à rede municipal e alinhado à BNCC.

A Prefeitura de Manaus, ao subordinar-se voluntariamente à política educacional de cunho neoliberal do BID, alinhou-se à sua concepção que prioriza a educação de nível fundamental à parcela da população de crianças, adolescente e, no máximo, jovens, para quem julga ser estratégico que “[...]adquiram o

conhecimento e as habilidades de que necessitam para terem vidas saudáveis, produtivas e obterem um emprego significativo” (BID, 2014, p. 4).

Já para as pessoas que não conseguiram ingressar ou foram excluídas da escola, as políticas recomendadas por organismos internacionais como BID e Banco Mundial reduzem-se a políticas assistenciais e compensatórias. Essa omissão ou precarização observada nas recomendações dessas entidades para as políticas educacionais destinadas a considerável contingente populacional mundial que busca por uma escolarização fundamental também se mostra uma estratégia dentro da dinâmica de acumulação do capital que, para pressionar os salários para baixo e fragmentar a classe trabalhadora, necessita de indivíduos que, sob o pretexto de falta de qualificação ou escolaridade, não consigam vender sua força de trabalho ou o faça de forma temporária ou de subemprego.

Tal concepção de adultos com nenhuma ou pouca escolarização vinculada a um determinismo que os segrega a funções sociais subalternas nas quais devem permanecer é uma constante na sociedade capitalista, justificada pela ideia de meritocracia e de igualdade puramente formal, segundo a qual todos estariam sujeitos às mesmas oportunidades e condições para serem bem-sucedidos na sociedade. Àqueles que, porventura não conseguissem isso, caberia assumir a culpa pelo seu próprio fracasso, não tendo a sociedade qualquer responsabilidade sobre isso.

Seguindo esse raciocínio, a Lei n.º 1.921, de 30 de outubro de 2014, ignora modalidades da educação como a EJA nos seus objetivos do Projeto de Expansão e Melhoria Educacional da Rede Pública Municipal de Manaus (PROEMEM), negligenciando-as da expansão do *acesso à educação básica, compreendendo a educação infantil e o ensino fundamental*, por intermédio da construção de unidades de ensino de educação básica (MANAUS, 2014c, art. 1º, I).

O acesso à educação básica, por essa ótica, não compreende a educação de adultos, uma vez que os educandos dessa modalidade, não raras vezes são tidos como desmotivados, fracassados e incapazes de aprender (COSTA; AMORIM, 2020), perfil que se contrapõe à melhoria educacional pretendida pelo Município de Manaus por meio do PROEMEM, orientada por uma ideologia de concorrência existente entre estados, municípios e escolas de todo o país, estimulada pelo ranqueamento estabelecido por avaliações de larga escala como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e por indicadores como o Índice de

Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Trata-se, conforme bem define a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), de um:

[...] projeto de avaliação meritocrática do desempenho escolar, defendido pelo MEC em parceria com fundações privadas que atuam intermediando ou mesmo comercializando serviços de gestão, de conectividade escolar, de formação profissional, de organização curricular, de elaboração e venda de material didático, entre outros. (CNTE, 2023, p. 1).

É nesse contexto que a GIDE, na operacionalização do PROEMEM, exerce sua função de gerenciar, monitorar e avaliar o sistema educativo do Município de Manaus por meio de metodologias próprias da administração empresarial de resolução de problemas como o PDCA (*Plan, Do, Check, Act*), por meio do qual é gerado o Índice de Formação em Cidadania e Responsabilidade Social (IFC/RS) e o toma como um *retrato* da escola em relação aos resultados e às causas que impactam esses resultados. Isso permite quantificar resultados, produzir planos de ação adequados a cada escola, para que realmente atendam às suas necessidades, atacar as causas mais impactantes e definir prioridades (BID, 2014).

FIGURA 13 - ESTRUTURA DA GIDE JUNTO À SEMED/MANAUS

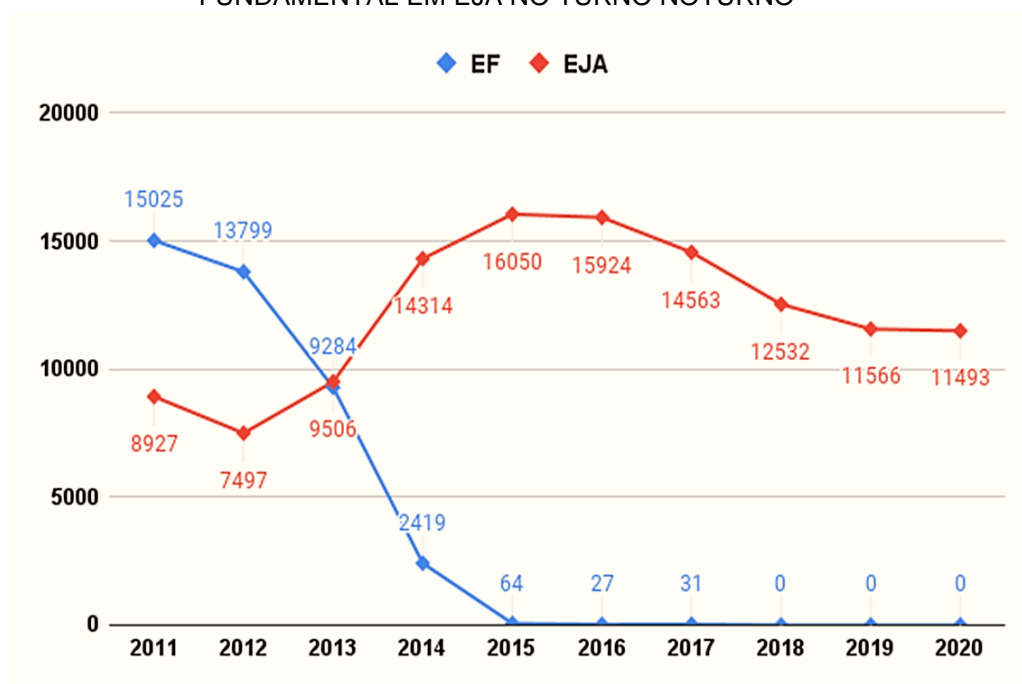


FONTE: GIDE/SEMED/Manaus, 2023.

Em meio ao gerencialismo educacional por resultados, verifica-se que o fechamento de turmas do noturno na rede municipal de educação de Manaus coincide

com a implementação do IDEB e, decorrente disso, a exploração midiática para constranger gestores públicos a perseguirem às metas e a competição que se estabeleceu a partir disso entre as unidades escolares, redes de ensino, municípios e estados. Na gestão de Amazonino Mendes, então, as primeiras escolas começaram a fechar o turno noturno, para melhorarem as metas. Na gestão de Arthur Neto, esse processo se intensificou, aliado a outra estratégia, após a implantação da GIDE, que foi a substituição do ensino fundamental pela modalidade EJA.

GRÁFICO 14 - EVOLUÇÃO DA CONVERSÃO DAS TURMAS DE ENSINO FUNDAMENTAL EM EJA NO TURNO NOTURNO



FONTE: Elaborado pelo pesquisador, 2023.

NOTA¹: Dados da SEMED/MANAUS, 2020.

Cabe esclarecer que, apesar de já haver previsão para o funcionamento da EJA na rede municipal desde a Resolução n.º. 005/CME/1998, aprovada em 16 de abril de 1998, que regulamentava a implementação da Lei n.º 9.394/96, Sistema Municipal de educação a partir de 1998, o seu funcionamento permaneceu, em regra, restrito à oferta do 1.º segmento, correspondente às séries iniciais do ensino fundamental. Para a SEMED/Manaus, as matrículas no Ensino Fundamental eram mais vantajosas em termos de recurso do que matrículas da EJA, uma vez que o FUNDEB impôs alguns condicionantes como o limite até 15% do total de cada fundo estadual, do DF e/ou municipal dos recursos destinados à EJA (Lei n.º 11.496/2007, art. 11) e um fator de

ponderação menor para matrículas da EJA, 0,7, de início, e 0,8, a partir de 2009, enquanto para o Ensino Fundamental era 1,1 (CENPEC, 2022)

Somente a partir da Resolução n. 040/CME/2014, aprovada em 15 de dezembro de 2014, portanto coincidindo com o ano de início de atuação da empresa Instituto Aquila e da GIDE na rede municipal de Manaus, o ensino noturno passou a ofertar o 2.º segmento (séries finais do Ensino Fundamental) (CME, 2014, p. 9). A mudança ocorreu sem discussão com os profissionais da educação, marcada pela precipitação e improvisação, em que até mesmo a proposta foi, *ipsis litteris*, copiada do município de Montes Claros, de 2012, disponível na internet.

Torna-se evidente, nesse processo, a instrumentalização da EJA como artifício para a melhoria ou alcance das metas. Em outras palavras, há um desvirtuamento das suas finalidades, em que a GIDE, dentro de sua concepção gerencial da educação, atribui a essa modalidade uma *função segregadora*, cujo sentido é isolar alunos adolescentes, jovens e adultos pretensos à reprovação ou à evasão escolar; e uma *função ludibriadora*, cujo sentido, dentro do projeto de avaliação meritocrática do desempenho escolar, baseado apenas em números e estatística, é encobrir problemas como os de distorção idade-série, altos índices de reprovação e evasão de alunos.

Nessa perspectiva de encobrir os problemas e não os resolver, com a exclusividade da modalidade EJA no turno noturno, outra estratégia, dentro dessa *função ludibriadora*, tornou-se costumeira na rede municipal de Manaus: o remanejamento compulsório de alunos com distorção idade-série para o noturno que viessem a completar quinze anos no ano de aplicação da Prova Brasil, fato esse responsável em grande parte pelo aumento da presença de adolescentes na EJA rede municipal de Manaus que, segundo dados da Gerência de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação, 34% das vagas dessa modalidade são ocupadas por adolescentes de 15 a 17 anos. Esses dados suscitam também questionamentos, a serem respondidos por estudos mais aprofundados, sobre a eficácia dos projetos para correção da distorção idade-série e de reforço escolar desenvolvidos no bojo do PROEMEM pelo Instituto Ayrton Senna.

Todas essas ações ocorreram por meio de elaboradas estratégias de convencimento, nas quais são operadas distorções de garantias constitucionais como “a oferta de ensino noturno regular, *adequado às condições do educando*” (CF/1988, art. 208, VI). Sob esse pretexto, a adequação que se dá é o aligeiramento, a

precarização e o esvaziamento do conteúdo da EJA, vendida aos jovens e adultos trabalhadores como, descrita em parecer do Conselho Municipal de Educação (CME) de Manaus, "[...] oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho" (PINTO, 2022, p.3).

Dessa forma, o processo de instrumentalização da EJA para o falseamento dos resultados dentro da política municipal de avaliação meritocrática promovida pela GIDE nas escolas persiste, sob a chancela e alinhamento de órgãos consultivos, fiscalizadores, deliberativos e de competência normativa como o CME/Manaus que não vislumbra a instrumentalização da EJA nesse processo, pois a considera uma "[...] estratégia de garantia do direito a todos os jovens e adultos sem quaisquer prejuízos em comparação com a oferecida na etapa do ensino fundamental ao público crianças e adolescentes sem defasagem em idade/série" (PINTO, 2022, p.3). Só não explica o porquê dessa mudança então e o porquê da não oferta simultânea no turno noturno tanto do ensino fundamental quanto da modalidade EJA, cabendo aos educandos jovens e adultos a faculdade de definir por si próprios qual modalidade seria a mais apropriada aos seus interesses, condições de vida e de trabalho.

Frente a essa situação de negação do direito à educação à população de 351 mil pessoas de 14 anos ou mais sem instrução e fundamental incompleto ou equivalente na cidade de Manaus, a atuação dos órgãos de fiscalização e controle é de plena conviência com essas práticas.

Indagado acerca do quantitativo atual de escolas municipais ofertantes do ensino noturno diante desse contingente de pessoas sem instrução e ensino fundamental incompleto, o CME, em Parecer exarado em 29 de novembro de 2022, assinado por uma de suas Assessoras Técnicas Marcionília Bessa e pelo Assessor Técnico da SEMED/Manaus, contrariando o que se espera de suas funções consultiva e fiscalizadora, limita-se a reproduzir de forma literal a resposta da Secretaria Municipal de Educação sem qualquer posicionamento quanto ao número de matrículas apresentado representarem uma ínfima parcela de 3% de pessoas sem escolarização fundamental atendidas pela rede municipal de ensino, e o número de escolas com turno noturno em funcionamento representarem apenas 13%. Ignorando todas essas questões, apenas transcreve:

Assessoria CME/Manaus: Atualmente o município oferece atendimento ao público alvo da Educação de Jovens e adultos em (EJA), nos turnos noturno e diurno, em 65 (sessenta e cinco) unidades de ensino, que acolhem cerca de 10.612 (dez mil, seiscentos e doze) estudantes de acordo com os dados da matrícula inicial do ano de 2022 (CME, 2022, p. 5)

Em questões como o encerramento total da oferta do ensino fundamental *regular* no ensino noturno, o parecer revela-se extremamente positivista e quando não se limita à mera repetição dispositivos legais, sem qualquer articulação desses com a doutrina, com as discussões teóricas em torno da temática ou com outros aspectos como os sociais, acabam distorcendo as finalidades das normativas em detrimento dos eventuais sujeitos beneficiários dessas normas jurídicas e em prol de chancelar as decisões da Secretaria Municipal de Educação, como se observa no posicionamento que deixa latente uma compulsoriedade para o educando a partir de quinze anos com distorção idade-série ser matriculado na EJA, obrigatoriedade essa que não existe nas legislações mencionadas, mas é invocada como se o aparelhamento da EJA e remanejamento desses educandos para o noturno como manobra para burlar o IDEB ocorresse em consideração aos interesses desses discentes, como se constata no excerto abaixo do parecer:

Em atenção ao dispositivo supramencionado [art. 27 da Resolução CNE/CEB n. 01/2021], não se vislumbra incongruência no que tange à oferta da Educação de Jovens e Adultos no turno noturno, considerando ser uma modalidade que visa **atender aos jovens a partir de 15 (quinze) anos de idade, que se encontram em defasagem no que se refere à idade/série**, além de ser uma oportunidade em oferecer educação levando em consideração o interesse do educando, suas necessidades conforme preconizam o art. 37 da LDBEN n. 9.394/96 c/c os incisos I e VII do art. 54 do ECA. (CME, 2022, p. 7, grifos nossos)

Em outras palavras, esse órgão normativo, consultivo, deliberativo e fiscalizador do Sistema Municipal de Educação demonstra pleno alinhamento com a prática gerencialista dentro da Secretaria Municipal de Educação e, em seus pareceres, recorta da legislação educacional dispositivos que a legitimem; deturpa a garantia de oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, para segregar jovens e adultos a modalidades de ensino mais precarizadas; e renega princípios da educação nacional como a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola dos educandos da EJA e do turno noturno na rede municipal.

Ainda em relação às ações e posicionamentos dos órgãos de controle, vale aqui analisar dois casos levados ao conhecimento do Ministério Público do Estado do Amazonas (MPAM) como denúncia de fechamento do turno noturno de escolas municipais de Manaus.

O primeiro caso diz respeito ao Inquérito Civil n.º 040.2017.000766, instaurado junto à Promotoria de Justiça Especializada na Proteção e Defesa dos Direitos Humanos à Educação (PRODHED), tendo como objeto o fechamento do turno noturno na Escola Municipal Raimundo Theodoro Botinelly Assumpção, na Comunidade Riacho Doce 3, Zona Norte de Manaus. O inquérito resultou em diligência à sede da escola e oitiva do respectivo gestor, contudo foi arquivado por unanimidade, após justificativas apresentadas pela SEMED/Manaus, tendo por base a ausência de prejuízo, a transferência para outra escola próxima a 1 km, ausência de ofensa ao direito social à educação e ausência de fundamento para ajuizamento de ação civil pública (MPAM, 2018a). A respeito dessa primeira denúncia, há de se ressaltar como o Ministério Público Estadual se satisfaz e decide pelo arquivamento apenas com base em informações prestadas pela Secretaria Municipal de Educação por meio de servidores investidos em função gratificada, sem promover uma audiência pública, por exemplo, com a comunidade, com os docentes e discentes diretamente afetados pelo encerramento do turno.

O segundo caso diz respeito à Notificação n.º 2018/0000062838/59.^a PRODHED de denúncia de fechamento da Escola Municipal Magalhães Cordeiro, localizada no Conjunto Amazonino Mendes II, com abrangência para os bairros Mutirão, Jorge Teixeira, Tancredo Neves Cidade de Deus entre outros. A SEMED/Manaus manifestando-se, por meio do Ofício de n.º 1937/2018-SEMED/GSAF, alegou índices de reprovação, desistência e baixa frequência, justificados por diversos fatores, entre eles, a crescente violência e a disputa de facções que resultam na morte de jovens, inclusive alunos. Isso estaria inviabilizando o cumprimento mínimo da carga horária exigida pela legislação, o que ensejou a possibilidade de fechamento do turno noturno dessa unidade escolar, mesmo, em 2018, ela atendendo 265 alunos na modalidade EJA, no turno noturno, distribuídos em 07 (sete) turmas e um corpo docente de 15 professores. Após uma mobilização de comunitários, docentes e discentes dessa escola, inclusive por meio dessa denúncia ao MPAM, a SEMED/Manaus recuou, afirmando que tundo não passou de “[...] um estudo pela possibilidade de fechamento, diante das dificuldades

encontradas” (MPAM, 2018b, p. 5). Em razão disso, foi determinado o arquivamento do procedimento junto ao MPAM.

Chama a atenção nesse caso o órgão da SEMED/Manaus responsável pelo ofício prestando esclarecimentos ao Parquet Estadual, o Gabinete do Subsecretário de Administração e Finanças, apesar de haver a Subsecretaria de Gestão Educacional, o que denota que a preocupação com os índices de reprovação, desistência e baixa frequência não está necessariamente vinculada aos aspectos pedagógicos, mas sim financeiros, sendo a manutenção de um turno para educandos nessa condição, sob a ótica do gerencialismo de resultados, um desperdício de recursos.

Cabe aqui pôr em evidência a concepção gerencialista da educação impulsionada pela GIDE dentro dessa política nacional de avaliação meritocrática das escolas como força motriz de todas essas implicações para EJA, uma vez que seu funcionamento se dá por meio da competição que se instala entre estados, municípios, escolas e até profissionais da educação, a partir da divulgação dos resultados no IDEB, por exemplo. Em nome dessa competição, sempre por obterem os maiores índices, gestores públicos se submetem a um verdadeiro *vale-tudo* que os permita manter ou superar o resultado dos demais gestores, ocasião em que se apresentam empresas e institutos oportunistas com pacotes de gestão prontos a entregar os números cobiçados em troca de vultosos recursos públicos.

O aspecto pedagógico, então, torna-se irrelevante frente à premência dos aspectos administrativos e gerenciais. Alunos com dificuldades de aprendizagem são números negativos que *sujam* as estatísticas e, por conseguinte, devem ser eliminados do processo, em nome do bom resultado da escola, das premiações atribuídas aos profissionais da escola e dos ganhos políticos em futuras eleições.

Em meio a essa concorrência, o perfil dos alunos do ensino noturno é avaliado pela política gerencialista da GIDE como um fator impactante. Em decorrência disso, mesmo com a transformação de todas as turmas de ensino fundamental do turno noturno em turmas de EJA, tais alunos continuam impactando negativamente nos indicadores da GIDE e nas avaliações internas do município, o que resulta na eliminação desse turno, espaço habitual em que é promovida a escolarização de jovens e adultos trabalhadores e no qual se situam mais usualmente as turmas de EJA.

A preferência, portanto, por essa modalidade de ensino em todas as turmas de

ensino noturno da rede municipal de Manaus encontra explicação no fato de que a composição do IDEB não leva em conta o percentual de reprovação ou de abandono da EJA. Esse fenômeno fica bem visível no gráfico 14 que, de igual forma demonstra que, logo nos primeiros anos de atuação da GIDE, o número de escola com turno noturno na rede municipal de ensino diminuiu de 100, em 2014, para 82, em 2015, ou seja, uma redução de 20% em apenas dois anos, restando apenas 64 em 2020 (SEMED, 2020).

Como forma de evitar contestações e de promover o consenso, o encerramento da oferta de ensino noturno tem ocorrido em meio a malabarismos linguísticos, estatísticos e publicitários da Secretaria Municipal de Educação, como a utilização, em 2017, da expressão *reordenamento em polos* para escamotear o fechamento do ensino noturno em diversas escolas, ao mesmo tempo em que o restringe às poucas remanescentes que, nessa estratégia são denominadas de *polos*; a referência apenas ao número atual de escolas e matrículas sem menção à quantidade em funcionamento anteriormente; *o melhor uso dos recursos financeiros e de pessoal*; e *o melhor interesse do aluno para que não deixem os estudos*, mesmo havendo a limitação de escolas mais próximas de sua moradia (VEIGA, 2017).

A estratégia também foi utilizada também para indicar um falso crescimento das matrículas no ensino noturno na rede municipal após a implantação da GIDE, pois, aparentemente, ocorreu um salto de 9.506 matrículas, em 2013, para 16.050 matrículas nessa modalidade, em 2015, conforme se pode verificar no gráfico 14. Contudo, ao se analisar mais de perto os números, relacionando-os às circunstâncias, percebe-se que esses números foram artificialmente inflados pelo remanejamento compulsório dos alunos do ensino fundamental, extinto por completo no turno noturno, após a adoção da GIDE na administração da educação municipal de Manaus. Mesmo com essa mudança, o número de matrículas continuou a decair somando, em 2022, apenas 4.133, o que representa um decréscimo de 74% das matrículas na modalidade EJA desde 2010 (BINDÁ, 2022).

Assim, apesar de o ensino noturno e a EJA serem contemplados pelos marcos regulatórios municipais, Manaus ao se subordinar voluntariamente às concepções neoliberais de políticas educacionais pugnadas pelo BID, bem como às suas recomendações para implantação do modelo gerencial nas escolas por meio da GIDE implementada pela empresa Instituto Aquila, também opta por desconsiderar os aspectos humanos e pedagógicos, próprios do processo educacional, em favor de

uma lógica de resultados, na qual apenas os números importam. Nessa lógica, tanto o ensino noturno quanto a EJA são colocados no polo negativo dos números e considerados fatores impactantes desfavoráveis para as metas, a eficiência e a qualidade total das escolas e, em razão disso, são alvos de sucessivas estratégias de instrumentalização, desvirtuamento e apagamento.

Mesmo em 2020, período mais crítico da pandemia de Covid19, em que conteúdos, inclusive os da EJA, eram repassados via Whatsapp ou por teleaulas emprestadas da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC/AM), cujos conteúdo não coincidiam com a proposta da SEMED/Manaus, a GIDE permaneceu atuando no controle e coleta dos indicadores de meta e resultados. O cumprimento do conteúdo e a execução de programas como o Viajando na Leitura, por exemplo, foram cobrados como se as escolas estivessem dentro da mais perfeita normalidade, como se observa no documento denominado *Plano Emergencial Covid19-EJA* dirigido às escolas:

Os Professores serão orientados a realizar os registros diário na '**Ficha de acompanhamento de atividade**' e repassarem os registros à direção das escolas.

Para **evidenciar** das atividades realizadas frente aos alunos orientamos que o Professor solicite registros fotográficos dos alunos assistindo aulas, realizando atividades, estudando o conteúdo e envie via WhatsApp para que eles realizem os devidos registros (*Sic!*) (SEMED, 2020, p. 2, grifos nossos).

A falta efetiva de aulas com as devidas especificações da EJA e nessa forma virtual, para a qual muitos estudantes não possuíam as condições mínimas de inserir créditos no celular para acessarem às aulas, somada à aprovação automática por dois anos consecutivos (2019-2020), resultaram em enormes prejuízos para os discentes que, ao retornarem à escola, não conseguiam acompanhar os conteúdos e acabavam desistindo. Embora, professores quisessem adequar os conteúdos à realidade dos educandos, a GIDE, valendo-se da coleta de dados dos seus assessores de gestão em cada escola e de instrumentos como o diário digital, exigia o cumprimento do conteúdo correspondente à fase em que o jovem ou o adulto estivesse efetivamente matriculado. Em meio a todos esses prejuízos irreparáveis para os jovens e adultos decorrentes de aprovação automática de muitos sem frequência ou avaliação de aprendizagem no período pandêmico, a SEMED/Manaus comemorava a melhora nos índices de distorção idade-série e de abandono, mesmo sendo resultados notoriamente fictícios.

Após essa condução gerencialista desastrosa do programa Aula em Casa, nos

anos letivos de 2019-2020, o que se observou, estatística e empiricamente, foi uma redução considerável das matrículas que, como já relatado aqui, em 2022, totalizaram apenas 4.133 matrículas e, em 2023, o que representa apenas um terço das matrículas existentes antes da pandemia em 2018, sendo a expectativa que sejam reduzidas ainda mais, o que implicaria em um apagamento ainda mais acelerado do turno noturno e da EJA.

4.3 SISTEMATIZAÇÃO DA SEÇÃO

Nesta seção, foi possível observar como os administradores municipais buscam a qualidade da educação sempre a partir de indicadores e de soluções externas, sem jamais utilizar-se da verdadeira gestão democrática que seria ouvir os envolvidos no processo educacional.

Essas soluções imediatistas tanto desperdiçam enorme volume de recursos públicos como são apropriadas por APHs que se beneficiam economicamente e veem a educação apenas como mais uma mercadoria, caráter esse muito mais acentuado pela concorrência insana motivadas pela elevação no ranqueamento nas avaliações em larga escala, o que significaria alcançar a qualidade na educação.

Para alcançar esses resultados, Manaus tomou o caminho do gerencialismo de resultados, segundo o qual os atores e os processos são reduzidos a variáveis de impacto negativo ou positivo, custo ou ganho. Dentro dessa dinâmica, estratégias de convencimento e coerção são desenvolvidas estratégias como a concessão de 14.º e o 15.º ou a fiscalização e análise de dados da GIDE que levam os próprios docentes a identificarem colegas, discentes e turnos como problemas para rendimento e para as metas das escolas.

Nessa esteira, os educandos do turno noturno e da EJA são identificados como pontos fracos ou de impacto negativo que sujam as estatísticas, que geram gastos sem resultados e vão, progressivamente, sendo apagados da rede municipal de ensino de Manaus.



5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso de investigação e da construção da dissertação ora apresentada permite a elaboração de algumas considerações acerca do fenômeno de fechamento de turma do turno noturno e da EJA na rede municipal de ensino de Manaus que, espera-se, contribua para outros estudos e para elaboração de estratégias de enfrentamento contra a eliminação desses espaços de escolarização das massas trabalhadoras.

Em primeiro lugar, ressalta-se mais uma vez que tanto o ensino noturno quanto a Educação de Jovens e Adultos, antes de se formalizarem direito positivado, representam a luta e as reivindicações populares históricas por educação dentro de uma sociedade de classes de enormes barreiras e desigualdades sociais.

Carvalho (1994) relata que os turnos noturnos das escolas, frutos da reivindicação de diferentes localidades, fez surgir na década de 1940 a instalação de ginásios noturnos em prédios de grupos escolares, sendo visto, primeiramente como um intruso e seus professores, funcionários e alunos, como presença indesejável, preconceito esse causado pelo fato de a maioria de seus discentes serem trabalhadores-estudantes, de faixa etária maior à dos estudantes do grupo escolar e, por isso, responsabilizados por todos os estragos materiais e possíveis depredações. Pode-se afirmar que, apesar do turno noturno ter se consolidado como a alternativa reservada para os que necessitavam combinar estudo e trabalho (CARVALHO, 1994), o caráter intrusivo e indesejável de sua presença na escola persistiu historicamente.

Historicamente, também, o turno noturno se tornou o período reservado a acomodar a Educação de Jovens e Adultos, e com ela se confundindo, apesar de cada um guardar as suas especificidades. A EJA, no final dos anos 1980 a 1990, enquanto modalidade *reservou-se* àqueles que, por diferentes motivos, não conseguiram iniciar ou tiveram acesso parcial à escolarização, seja de tempo, seja de conteúdo ou ambos, e que não concluiu o processo de escolarização na idade institucionalmente determinada. O Ensino Noturno, contraditoriamente, muitas vezes, é a alternativa que os filhos da classe trabalhadora, muitos já trabalhadores também, têm de conseguirem concluir o processo de escolarização básica dentro da idade institucionalmente determinada.

Assim, ainda em 2022, a criação e a oferta de vagas no ensino noturno e na EJA ainda perduram enquanto bandeira de luta das classes populares como única forma possível de acesso à educação escolar para considerável parcela das classes subalternas.

A reflexão proposta nesta dissertação, portanto, objetivou analisar o processo de fechamento de turmas de EJA, do turno noturno, no contexto da gestão empresarial de resultados adotada na rede municipal de educação no município de Manaus.

Para dar conta deste objetivo geral, a segunda seção foi elaborada com o intuito de caracterizar o lócus da pesquisa, levando em consideração o contexto das reconfigurações produtivas da Zona Franca de Manaus que, sob a perspectiva do capitalismo dependente e periférico, expropria as populações dos municípios do interior do Amazonas das condições de venda da sua força de trabalho, impelindo-as para Manaus onde se transformam em exército de reserva industrial nas periferias urbanas, sem acesso a equipamentos e serviços públicos, incluindo a educação. Ao mesmo tempo em que o Polo Industrial de Manaus seduz massas de migrantes com promessa de emprego, também os rejeita sob o pretexto da falta de qualificação mesmo para funções de baixa complexidade, revelando-se assim apenas uma estratégia de pressionar salários e de extração de mais valor dos trabalhadores ativos, enquanto a população excedente, privada de vender sua força de trabalho, é impelida ao subemprego e à informalidade, para a qual uma educação escola mais substancial é dispensável..

Ainda na segunda seção, os dados apresentados de matrículas e unidades de ensino retratam Manaus como terceira maior rede de ensino municipal do país, demonstrando que a expansão demográfica contínua demanda por mais escola e, nesse processo, os interesses econômicos se apresentam para drenar recursos públicos por meio de aluguéis de prédios, servindo de pretexto para implementação de políticas como a gestão de resultados por meio do PROEMEM.

Nesse contexto da terceira maior rede de ensino municipal do país, o ensino noturno e a Educação de Jovens e Adultos aparecem apagados, pois das 500 escolas, apenas 63 tem o turno em funcionamento, e das 181.941 matrículas, apenas 4.133 são de EJA, ou seja, apenas 2,3%, em um universo de 351 mil pessoas de 14 anos ou mais sem instrução e fundamental incompleto ou equivalente em Manaus.

Dos dados analisados, ressalta-se o percentual de 57,2% das matrículas serem do gênero feminino, o que denota que as mulheres enfrentam maiores dificuldades para concluírem o processo de escolarização, retratando uma desigualdade

educacional entre meninos e meninas que é mundial, conforme dados da UNESCO de 2017 que estimam em 62 milhões o número de meninas que deixam de frequentar uma sala de aula diariamente.

Na terceira seção, analisa-se a gênese, a consolidação, o desenvolvimento e as condições em que a gestão empresarial de resultados se firmou no campo educacional em nível internacional e nacional, em que diversos agentes atuaram na construção de uma qualidade fundamentada em indicadores, metas e resultados que acabaram substituindo os conteúdos e os processos político-pedagógico da educação por processos técnico-gerencialistas. Dessa análise, ressalta-se, em primeiro lugar, a atuação orgânica e sistêmica de organismos multilaterais que agem ora como intelectual coletivo, ora como APH, ora na forma de Frentes Móveis internacionais na definição das políticas dos Estados nacionais. Dentre esses organismos, destacou-se a proeminência do Banco Mundial em gestar, difundir e controlar a implementação das agendas do capital na educação em que, por meio de vários documentos, vislumbrou-se como ele operou para desqualificar a educação ofertada pelo Estado, ao mesmo tempo em que, com a cooperação de outras agências, constrói um modelo de educação para a escola pública, baseado em habilidades e competências para a conformação técnica e ético-política do trabalhador que atenda aos interesses imediatos do mercado, difundidas por organismos internacionais como a UNESCO.

Continuando ainda na terceira seção, ficou evidente o alinhamento das frações dominantes nacionais com a agenda do capital internacional e toda a sua articulação, por meio da ocupação de postos estratégicos dentro do Estado, para inseri-la no arcabouço jurídico brasileiro, transformando-as em políticas educacionais de governo.

A quarta seção propôs estabelecer as correlações entre a consolidação da gestão empresarial de resultado na rede municipal de Manaus e o fechamento de turmas do turno noturno e da EJA, na qual ficou evidenciado como a qualidade fundada em resultados já perseguida, pelos prefeitos analisados nessa investigação, desde o início dos anos de 1990 na forma do Gestão de Qualidade Total (GQT) na escola que, 30 anos depois retorna a Manaus reformulada como GIDE para, a partir das modificações históricas nas legislações e da privatização do novo tipo, apoderarem-se da direção dos processos político-pedagógico e administrativo da rede municipal de educação.

Nessa dinâmica por alcançar a qualidade empresarial de resultados, agentes e autoridades públicas são cooptados para atuarem como prepostos do empresariado

na estrutura da SEMED/Manaus e, assim, gerar demandas e permitir a expansão da atividade privada na educação do município, sendo contínua a necessidade de contratar empresas especializadas em gestão, controle e acompanhamento, plataformas de reforço escolar, métodos de ensino, fragmentando a educação em vários subprodutos a serem comercializados.

Todo esse movimento ocorre atrelado à consecução de metas e resultados definidos como qualidade para a educação pelos indicadores ou descritores das avaliações em larga escala locais, nacionais e internacionais que transformam os atores do processo educativo em fatores de impacto positivo ou negativo, devendo esses últimos serem eliminados para otimização do processo. A busca por essa qualidade (metas e resultados) se insere numa esfera de competição entre unidades de ensino, redes de ensino, entre municípios, entre capitais e entre estados. Dentro desse contexto, o turno noturno e a EJA, primeiro, são instrumentalizados em estratégias de camuflagem dos indicadores, como por exemplo, remanejando os estudantes para a EJA/noturno como forma de *limpar* a distorção idade-série dos outros turnos e, por considerá-los *fracos*, como forma de tirá-los da Prova Brasil, uma vez que esta não é aplicada para alunos dessa modalidade. Segundo, como há outros indicadores e outras avaliações internas sobre os quais o ensino noturno e a EJA continuam impactando, então, a solução que tem sido apresentada é fechar o turno noturno e a EJA da escola.

Frente a essa situação flagrante de negação do direito à educação à população de 351 mil pessoas de 14 anos ou mais sem instrução e fundamental incompleto ou equivalente na cidade de Manaus, a atuação dos órgãos de fiscalização e controle como o Conselho Municipal de Educação e o Ministério Público do Estado do Amazonas tratam essa questão pela ótica da discricionariedade administrativa, sendo pouco considerados em seus pareceres os educandos dessa modalidade e sua realidade material, o que se alinha ao gerencialismo de resultados que despreza sujeitos com pouca perspectiva de retorno do ponto de vista do capital humano.

Maceno (2019) apresenta como um dos elementos para a impossibilidade da universalização da educação a própria natureza do sistema do capital de estar estruturado sobre a divisão de classe o que pressupõe tornar inacessível determinados bens culturais como a educação à classe trabalhadora ou se acessível, inferiormente distinta.

Ao se analisar os dados de distorção idade-série do município, percebe-se que, embora tenha havido uma redução nos últimos anos, boa parte em razão das estratégias de aprovação em massa para não comprometer os índices, ainda permanecem em um percentual de 28,4% nos anos finais do Ensino Fundamental em 2019, o que representa um em cada quatro educandos nessa condição. Da mesma forma, considerando o ano de 2019, em que não houve aprovação automática devido à pandemia, o número de reprovado e abandono, somados, chega a 8,2%, o que, no universo de matrículas da terceira maior rede de ensino municipal, torna-se um contingente bastante expressivo. A esse volume de alunos acrescenta-se outros prejudicados pelo período pandêmico por serem aprovados compulsoriamente e voltarem numa série que exige conhecimentos que ele não obteve e, portanto, impactarão negativamente nos resultados das escolas, possivelmente se juntarão às 351 mil pessoas de 14 anos ou mais sem instrução e fundamental incompleto ou equivalente na cidade de Manaus.

Nas justificativas da SEMED/Manaus, assim como nos pareceres do CME, sobre a existência desse contingente populacional e da eventual demanda progressiva de alunos sem o ensino fundamental completo, transparece a intenção de que a rede estadual de ensino se responsabilize por esse nível de ensino, sendo recorrente o argumento de que a oferta consiste na repartição de competência entre o município e o Estado.

A adaptação da EJA municipal à Resolução CEB/MEC n.º 01/2021, de 25 de maio de 2021, tornaram esse cenário ainda mais desalentador quanto ao fechamento de turmas, pois as novas Diretrizes Operacionais da EJA admitem uma série de submodalidades que tiram ainda mais a responsabilidade do Estado pela sua oferta, entre elas a EJA/EaD que permite que o aluno obtenha um certificado de Ensino Fundamental por meio de cursos virtuais; a EJA/Multisseriada que permite a reunião de estudantes de diferentes etapas do 1º segmento em uma única turma; a EJA/vinculada que permite a vinculação de turmas de EJA, formadas em ambientes de aprendizagem diversificados, designados de unidade acolhedora e unidades escolares ofertantes; além dos exames supletivos, bastante incentivados pelos entes federados.

Essa dissertação, portanto, presta-se a suscitar a discussão, além de fornecer dados e argumentos teórico que subsidiem uma mobilização coletiva necessária para reverter esse fenômeno que se intensificou na década de 2010. É necessário, por

exemplo que os Sindicatos vinculados à educação se posicionem na resistência contra o fechamento do turno noturno uma vez que isso interfere na vida do trabalhador-estudante e dos profissionais da educação que estão tendo seus postos de trabalho ser fechados ou utilizados como coerção para submetê-los às diretrizes da gestão empresarial de resultados. Além disso, é necessário que o Fórum EJA Amazonas saia da inércia e alinhe-se às demais pautas reivindicatórias dos Fóruns nacionais junto às secretarias de educação municipal e estadual.

Caso não haja um movimento de resistência coletivo de imediato, o turno noturno e a EJA serão definitivamente apagados das políticas educacionais do município de Manaus



REFERÊNCIAS

ABREU, Alexandre. **Prefeitura disponibiliza matrículas para Educação de Jovens e Adultos**. 2022. Manaus, 16 fev. 2022. Disponível em:

<https://www.manaus.am.gov.br/noticias/oportunidade/prefeitura-disponibiliza-matriculas-para-educacao-de-jovens-e-adultos/> Acesso em: 26 jan, 2023. (2022)

A CRÍTICA. **Instituto Aquila ganha novo contrato**. Manaus, 10 mai 2019.

Disponível em: <https://www.acritica.com/instituto-aquila-ganha-novo-contrato-1.226436>. Acesso em: 26 out 2022.

A CRÍTICA. **‘A meta é ficar entre os melhores do País’, afirma Kátia**

Schweickardt em entrevista. Manaus, 03 maio 2015. Disponível em:

<https://www.acritica.com/manaus/a-meta-e-ficar-entre-os-melhores-do-pais-afirma-katia-schweickardt-em-entrevista-1.244137> Acesso em: 26 out 2022.

ADEODATO, Sérgio. **Educação transformadora**: a trajetória do município de Manaus como referência na formação integral do aluno / Sérgio Adeodato, Felipe

Irnaldo, Vinícius Leal. – Manaus, AM: Semed Manaus, 2020. Disponível em:

<https://movinovacaonaeducacao.org.br/wp-content/uploads/2022/01/educ-transformadora-miolo120-revisado4-fim.pdf> Acesso em: 05 jan. 2023

ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas. **Dimensões da privatização da Educação**

Básica no Brasil: um diálogo com a produção acadêmica a partir de 1990. [Meio Eletrônico]. Brasília, ANPAE, 2022.

ALMONACID, Claudio; ARROYO, Miguel Gonzáles. Capítulo XI. Educación, trabajo y exclusión social: tendencias y conclusiones provisórias. In: **La Ciudadanía**

Negada. Políticas de Exclusión ver la Educación y el Trabajo. Buenos Ayres, 2000.

AMARO, Rubens de Araújo. Da qualificação à competência: deslocamento

conceitual e individualização do trabalhador. RAM. **Revista de Administração**

Mackenzie, v. 9, n. RAM, Rev. Adm. Mackenzie, 2008 9(7), p. 89–111, nov. 2008.

Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-69712008000700005> Acesso em: 20 nov 2022

AMAZONAS ATUAL. **Kátia Scheickardt deixa a Semmas e assume o comando**

da Semed. 2015. Disponível em: <https://amazonasatual.com.br/katia-schweickardt-deixa-a-semmas-e-assume-o-comando-da-semmed/>

Acesso em: 14 nov. 2022

AMAZONAS1. **Livros para EJA vão custar mais de R\$ 2 milhões à Semed**.

Manaus, 22 jul. 2021. Disponível em: <https://amazonas1.com.br/livros-para-eja-vaocustar-mais-de-r-2-milhoes-a-semmed/>

Acesso em: 08 nov. 2022.

ANTUNES, Ricardo. **A desertificação neoliberal no Brasil** (Collor, FHC e Lula).- 2.

ed. - Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

ANTUNES, Ricardo; FILGUEIRAS, Vitor. Plataformas digitais, Uberização do

trabalho e regulação no Capitalismo contemporâneo. **Contracampo**, Niterói, v. 39, n.

1, p. 27-43, abr./jul. 2020. Disponível em:

<https://periodicos.uff.br/contracampo/article/view/38901/pdf> Acesso em: 10 out. 2022. (2020)

AQUILA. **Inauguração Instituto Aquila Amazônia 3**. Youtube, 24 de ago. de 2017. Disponível em: https://youtu.be/7DfC_RInZtE Acesso em: 21 out. 2022.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: geral e do Brasil**. [livro eletrônico] São Paulo: Moderna, 2012.

ARANHA, Rudervania da Silva Lima. **O capital financeiro na educação pública de Manaus/AM: as estratégias mercantilistas para o endividamento público**. 2022. 227 f. (Doutorado em Educação). Manaus: UFAM, 2022. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/8919> Acesso em: 7 out. 2022.

ARANHA, Rudervania da Silva Lima. **PROEMEM: a lógica do mercado na educação pública municipal de Manaus**. 2017. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6134> Acesso em: 20 jun. 2021.

ARANHA, Sônia. **Remanejamento compulsório de alunos menores de 18 anos para o EJA/noturno**. 2015. Acesso em: 13 out. 2022. Disponível em: <https://www.soniaranja.com.br/remanejamento-compulsorio-de-alunos-menores-de-18-anos-para-o-ejanoturno>. (2015)

ASSARÉ, Patativa do. **O sertão dentro de mim**. Fortaleza: Tempo d'imagem. São Paulo, Sesc-SP. 2010.

BANCO MUNDIAL. **World Bank Annual Report - 1971**. Washington, 1971. Disponível em: <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/683221586875253187-0040012020/original/IBRDFinancialStatementsJune1971.pdf> Acesso em: 10 jan. 2023

BANCO MUNDIAL. **World Bank Annual Report - 1974**. Washington, 1974. Disponível em: <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/229951586874758411-0040012020/original/IBRDFinancialStatementsJune1974.pdf> Acesso em: 10 jan. 2023

BANCO MUNDIAL. **Education: sector policy paper**. Washington, 1980. Acesso em: 10 jan. 2023. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/366981468182955979/pdf/PUB268000REPLA000PUBLIC00Box114061B.pdf>. (1980a).

BANCO MUNDIAL. **World Bank Annual Report - 1980**. Washington, 1980. Acesso em: 10 jan. 2023. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/562761468762881153/pdf/multi0page.pdf>. (1980b).

BANCO MUNDIAL. **Priorities and strategies for education**. Washington, 1995. Disponível em: <https://elibrary.worldbank.org/doi/abs/10.1596/0-8213-3311-9> Acesso em: 10 jan. 2023. (1995).

BANDAMAZONAS. BAND CIDADE ENTREVISTA: **Kátia Schweickardt**. YouTube, 27 abr. 2015. Disponível em: <https://youtu.be/t6VuF-8fxV8>. Acesso em: 8 nov. 2023.

BERNUSSI, Mariana Medeiros. **Instituições Internacionais e Educação: A agenda do Banco Mundial e do Education For All no caso Brasileiro 2014**. https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/101/101131/tde-13102014-170412/publico/Mariana_Medeiros_Bernussi.pdf

BID. Inter-American Development Bank. **Proyecto de Expansión y Mejoramiento Educativo de la Red Pública Municipal de Manaus (PROEMEM) - (BR-L1392) -**

- Propuesta de Préstamo.** 2013. Acesso em: 5 jul. 2022. Disponível em: <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=39274469> (2013)
- BID. Inter-American Development Bank. **Diálogo de Identificação Manaus**, Estado do Amazonas, Diagnóstico e Apoio ao Desenho e Articulação de Programas. (BR-L1328 Carta Consulta versão final PROEMEM) 2014. Disponível em: <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=39274469> Acesso em: 20 jun. 2022. (2014)
- BINDÁ, Alina. **PESQUISA GEJA-SEMED 2022** [Mensagem pessoal]. Mensagem recebida por: <giovann.soriano@gmail.com> em 17 nov. 2022
- BOTELHO, Thiago. **Servidores da Semed conhecem projeto de expansão e melhoria da rede pública municipal de ensino.** 2015. Disponível em: <https://www.manaus.am.gov.br/noticias/manaus/servidores-da-semed-conhecem-projeto-de-expansao-e-melhoria-da-rede-publica-municipal-de-ensino/> Acesso em: 20 out. 2022.
- BOTTOMORE, Tom (Ed.). **Dicionário do pensamento marxista.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BRAGA, Lisandro. **Classe em Farrapos. Acumulação integral e expansão do lumpemproletariado.** São Carlos: Pedro&Flores, 2013.
- BRANCO, Leo. 8 ideias (que deveriam pautar o debate) para consertar o Brasil. **Revista Exame.** 27 set. 2018. Disponível em: <https://exame.com/revista-exame/oito-ideias-para-consertar-o-brasil/> Acesso em 17 dez. 2022 (2018)
- BRASIL. **Decreto n.º 7.031-A, de 6 de setembro de 1878.** Crêa cursos nocturnos para adultos nas escolas publicas de instrução primaria do 1.º gráo do sexo masculino do municipio da Côrte. Acesso em 18 fev 2022. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7031-a-6-setembro-1878-548011-publicacaooriginal-62957-pe.html> (1878)
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 24 maio 2021. (2016)
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996:** estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Acesso em: 15 fev. 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. (1996)
- CALDEIRA, Jorge. **História da riqueza no Brasil [recurso eletrônico].** Jorge Caldeira. 1. ed. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2017.
- CARIELLO, Lisia Nicolielo. **Construindo redes de intelectuais orgânicos: O Programa de Bolsas de Estudo Lemann Fellowship da Fundação Lemann (2007-2018)** Dissertação (Mestrado em História) Virgínia Maria Gomes de Mattos Fontes, orientadora. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021.
- CARVALHO, Célia Pezzolo de. **Ensino noturno: realidade e ilusão – 7ª ed.** São Paulo: Cortez, 1994.
- CARVALHO, Luís Miguel. Intensificação e sofisticação dos processos da regulação transnacional em educação. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n.º 136, p. 669-683, jul-set., 2016. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016166669> Acesso em: 21 jun. 2022 (2016)

CARVALHO, Marcelo Pagliosa. As políticas para a Educação de Jovens e Adultos nos governos Lula (2003-2010). **Anped**. 2011. Disponível em: https://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/MarceloPagliosaCarvalho_res_int_GT1.pdf Acesso em 8 out. 2022. (2011)

CARVALHO, Marcelo Pagliosa. **As políticas para a Educação de Jovens e Adultos nos governos Lula (2003-2010)**: incongruências do financiamento insuficiente. 2011. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo. 2011 Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20012012-094046/pt-br.php> Acesso em 8 out. 2022. (2011)

CASASSUS, J. A escola e a desigualdade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 205–206, 2013. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/525>. Acesso em: 19 mar. 2023. (2013)

CATINI, Carolina. Educação e empreendedorismo da barbárie. In: CASSIO, Fernando. (Org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, p.33-39. 2019.

CAVALCANTE, Larissa. Prefeitura de Manaus aluga prédio de escola com contrato no valor de R\$ 3,9 milhões. **A Crítica**. Manaus. 6 maio de 2018. Disponível em: <https://www.acritica.co156anausus/prefeitura-de-manaus-aluga-predio-de-escola-com-contrato-no-valor-de-r-3-9-milh-es-1.185550>. Acesso em: 25 ago. 2022. (2018)

CENPEC. Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunicativa. **Em busca de saídas para a crise das políticas públicas de EJA**. Disponível em: https://www.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2022/10/Movimento-pela-Base_Noctua_Material-EJA_2022_09_v12-1.pdf Acesso em: 17 out. 2022. (2022)

CERQUEIRA, Daniel *et al.* **Atlas da Violência**. São Paulo: FBSP, 2021. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/12/atlas-violencia-2021-v7.pdf>. Acesso em: 22 out. 2022 (2021)

CHABBOTT, Colette; RAMIREZ, Francisco O. Development and education. In: **Handbook of Sociology of Education**. Edited by Maureen T. Hallinan. Springer. 2000.

CME. Conselho Municipal de Educação. **Proposta Pedagógica para Educação de Jovens, Adultos e Idosos da Rede Pública Municipal de Ensino de Manaus** (Modalidade: Educação de Jovens de Adultos - EJA). Disponível em: https://cme.manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/2022/12/PPROPOSTA_PEDAGOGICA_EJA-_2023_SEMED.pdf Acesso em: 23 jan. 2023. (2022)

CME. Conselho Municipal de Educação. **Parecer nº 008/CME/2009**. Aprovação da Estrutura Curricular do Ensino. Fundamental de 9 anos. Disponível em: <https://cme.manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/2014/04/Parecer-n.-008-CME-2009.pdf> Acesso em: 12 nov. 2022 (2009)

CNE/CEB. Conselho Estadual de Educação. **Resolução n.º 1, de 28 de maio de 2021**: Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Disponível em: <https://in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-1-de-28-de-maio-de-2021-323283442> Acesso em: 8 dez. 2021. (2021)

CNTE. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. **NOTA PÚBLICA.** Agendas impostas por fundações privadas e nomeação de Secretária de Educação Básica, no MEC, são flagrantes desrespeitos ao direito à educação e aos profissionais da área. Não toleraremos! 2023. Acesso em: 23 fev. 2023. Disponível em: https://www.cnte.org.br/images/stories/2023/2023_01_12_nota_mec.pdf. (2023)

COIMBRA, Marcos. O Diálogo Interamericano e FHC. **Monitor Mercantil.** Rio de Janeiro, 27 nov. 2002. Disponível em <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/172-noticias-2012/509448-candidatura-governista-esta-em- crise-no-mexico> Acesso em: 8 fev 2023.

CONDORCET, Marquis de. **Cinq mémoires sur l'instruction publique.** Édition numérique réalisée le 17 janvier 2005 à Chicoutimi, Ville de Saguenay, province de Québec, Canada. Disponível em: https://www.laicite-aujourd'hui.fr/IMG/pdf/Cinq_memoires_instr_pub.pdf. Acesso em: 13 abr. 2022.

COSTA, Ana Luíza de Jesus da. As escolas noturnas do município da corte: estado imperial, sociedade civil e educação do povo (1870-1889). In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 53-68, jan-mar. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 31 maio 2022. (2011).

COSTA, Danielle; AMORIM, Antonio. Desafios e perspectivas dos alunos da EJA na escola contemporânea. **Cadernos de Educação Básica.** 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/347851382_DESAFIOS_E_PERSPECTIVA_S_DOS_ALUNOS_DA_EJA_NA_ESCOLA_CONTEMPORANEA Acesso em: 19 set. 2022 (2020)

COSTA, Roseane Marques C. **Qualidade Total na Educação:** Visão da Fundação Christiano Ottoni (VI Encontro Nacional Metodista de Educadores, Bennett, Rio de Janeiro, out/1993.) Revista do Cogeime, n.º 4 – julho/1994. Acesso em: 8 jan. 2023. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-cogeime/index.php/COGEIME/article/download/215/185> (1994).

COUTINHO. Carlos Nelson. (Org.). **O leitor de Gramsci:** escritos escolhidos 1916-1935. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação.** Mai/Jun/Ago 2000. N.14. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200006>. Acesso em: 17 abr. 2022. (2000)

DALLABRIDA, Noberto; TREVIZOLI, Dayane Mezuram; VIEIRA, Letícia. **As mudanças experimentadas pela cultura escolar do ensino secundário devido a implementação da Reforma Capanema de 1942 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961.** Acesso em: 17 abr. 2022. Disponível em: https://core.ac.uk/display/234145263?utm_source=pdf&utm_medium=banner&utm_campaign=pdf-decoration-v1. (2013)

DA MOTTA, Vânia Carolina; LEHER, Roberto; GAWRYSZEWSKI, Bruno. A pedagogia do capital e o sentido das resistências da classe trabalhadora. **SER Social**, [S. l.], v. 20, n. 43, p. 310–328, 2018. DOI: 10.26512/sersocial.v20i43.18862. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/18862. Acesso em: 18 mar. 2023. (2018)

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (destaques). São Paulo: Cortez, 1996.

DOURADO, Gardênia de Oliveira Cardoso. **As diferenças na qualidade de ensino e aprendizagem entre os turnos matutino e vespertino no Colégio Municipal Eufrásio Vilela Dourado – Ibititá-BA**. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Alessandra Santos de Assis 2015. (Dissertação, Mestrado). Salvador: UFBA, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/18691/1/PROJETO%20DE%20INTERVEN%c3%87%c3%83O%20-%20FINAL%20-%20IMPRESS%c3%83O.pdf> (2015)

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)**. São Paulo: Boitempo, 2007.

EVANGELISTA, Ely Guimarães dos Santos. **A UNESCO e o mundo da cultura**. Campinas, SP: [s.n.], 1999. 222 p. Tese (Doutorado no Instituto de Filosofia e Ciências Humana da Unicamp) Orientador: Octavio Ianni. Disponível em: <http://www.precog.com.br/bc-texto/obraverue000281.pdf> Acesso em: 20 maio 2022. (1999)

EXAME. **Indústrias da Zona Franca de Manaus enfrentam escassez de mão de obra**. 2011. Disponível em: <https://exame.com/economia/industrias-da-zona-franca-de-manaus-enfrentam-escassez-de-mao-de-obra/> Acesso em: 13 nov. 2022 (2011)

FARIAS, Adriana Medeiros. Estado Ampliado e o empresariamento da educação pública. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v. 20, n. 42, p. 1-24, 22 jul. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/tn.v20i42.53532>. Acesso em: 25 jul. 2022 (2022)

FARIAS, A. M. Conglomerado de aparelhos privados de hegemonia empresariais Lemann e sócios. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 735–765, 2021. DOI: 10.9771/gmed.v13i2.44302. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/44302>. Acesso em: 19 mar. 2023. (2021)

FARIAS, Adriana Medeiros. A subalternidade e emancipação nas políticas educacionais brasileiras de EJA implementadas pós década de 1940. IX ANPED SUL 2012. **Anais**. Seminário de Pesquisa em Educação Região Sul. 2012. Acesso em: 18 jul. 2021. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2761/250>. (2012)

FAURE, Edgar et al. **Aprender a ser: La educación del futuro**. Madrid: Ed. Cast. Alianza Editorial, S. A., 1973. Disponível em: https://www.berrigasteiz.com/monografikoak/inklusiabitea/pubs/unesco_aprender%20a%20ser.pdf Acesso em: 24 jan. 2022 (1973)

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. 2.ed. Reimpr. São Paulo: Globo, 2006.

FERNANDES, Marcos Vinicius Reis; ALVARENGA, Marcia Soares de. A política educacional para o IDEB no RJ/BR (2010-2014): da exclusão à migração para EJA. In: **Revista Cocar**. v.15. n.33/2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4307>. Acesso em: 11 mar. 2023. (2021)

FIGUEIREDO, João Pedro. **‘Semed em Movimento’ reúne setores em prol de promover integração e melhorias no ensino**. SEMED. Manaus, 17 jun. 2015. Disponível em: <https://semed.manaus.am.gov.br/semed-em-movimento-reune-setores-em-prol-de-promover-integracao-e-melhorias-no-ensino/> Acesso em: 20 jan. 2023 (2015).

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o Capital-Imperialismo: teoria e história**. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2010.

FONSECA, Marília. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. Lívia de Tommasi, Mírian Jorge Wade, Sérgio Haddad (organizadores). 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FBSP. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2020**. Ano 14. 2020. <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2020/1159anaus159io-14-2020-v1-interativo.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2023 (2020)

FREIRE, Mauricio; FIGUEIREDO, João Pedro. **Prefeito Arthur Neto garante que não deixará dívidas ao sucessor**. 2020. Disponível em: <https://www.manaus.am.gov.br/noticias/gestao/prefeito-arthur-neto-garante-que-nao-deixara-dividas-ao-sucessor/> Acesso em: 14 out. 2022 (2020)

FREITAS, Luiz Carlos de. **A Reforma Empresarial da Educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

G1. **Onda de ataques em Manaus: o que se sabe e o que ainda falta esclarecer**. Disponível em: <https://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2021/06/07/onda-de-ataques-em-manaus-o-que-se-sabe-e-o-que-ainda-falta-esclarecer.ghtml>. Acesso em: 16 out. 2022 (2021)

G1. **Rebelião com reféns em presídio de Manaus terminou com 17 feridos, diz governo**. 2020. Acesso em: 16 out. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2020/05/0159anaus159iao-com-refens-em-presidio-de-manau-terminou-com-17-feridos-diz-governo.ghtml>. (2020)

G1. **Em 2017, 56 presos foram assassinados em massacre no Compaj**. Disponível em: <https://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2019/05/27/massacre-em-2017-foi-o-maior-do-sistema-prisional-do-amazonas.ghtml>. Acesso em: 16 out. 2022 (2019)

G1. **Conheça o perfil de Artur Neto, prefeito reeleito de Manaus**. Disponível em: <https://g1.globo.com/am/amazonas/eleicoes/2016/noticia/2016/10/conheca-o-perfil-de-artur-neto-prefeito-reeleito-de-manau.html> Acesso em: 16 out. 2022 (2016)

GAZEL, Ayrton Senna; CRUZ, Victor. Crise do oxigênio no Amazonas completa um ano com impunidade e incerteza causada pela ômicron. **G1**. Manaus, 14 jan. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2022/01/14/crise-do-oxigenio-no-amazonas-completa-um-ano-com-impunidade-e-incerteza-causada-pela-omicron.ghtml> Acesso em: 12 nov. 2022. (2022)

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**, volume 1. Ed. e Trad. Carlos Nelson Coutinho; coedição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**, volume 5. Ed. Trad. Luiz Sérgio Henriques; co-edição, Carlos Nelson Coutinho e Marco Aurélio Nogueira. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Editora Civilização Brasileira. Rio de Janeiro. 1982.

GRUPPI, Luciano. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Apr. Luiz Werneck Vianna. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

HIRATA, Helena. Da polarização das qualificações ao modelo da competência. In: FERRETTI, Celso João et al. **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 128-142.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de Indicadores Sociais. Estimativas da População**. 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **PNAD Educação 2019: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio**. Agência IBGE de notícias. 15 jul. 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio> Acesso em: 15 fev. 2023. (2020)

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **PNAD Contínua: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html> Acesso em: 23 set. 2022 (2019)

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2022**. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica> Acesso em: 18 out. 2022. (2022)

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2021**. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt160anaureas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados> Acesso em: 18 out. 2022. (2021)

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Atlas da Violência: Retratos dos municípios brasileiros**. Rio de Janeiro, julho de 2019. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/8021-atlasdaviolencia2019municipios.pdf> Acesso em: 10 out. 2022 (2019)

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Taxa de Homicídios por Armas de Fogo**. 2023 Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/dados-series/35> Acesso em: 10 out. 2022 (2023)

JORNAL DO COMÉRCIO. **Estude um ano em vez de quatro**. Edição 20925B p. 3. Manaus, 8 mar. 1972. Disponível em: https://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=170054_01&pesq=%22prim%C3%A1rias%22&pasta=ano%201972\educacao%2020893a&pagfis=100411 Acesso em: 23 set. 2022. (1972)

JORNAL DO COMÉRCIO. **Prefeitura vai assistir menores carentes da cidade.** Edição 33186 p. 4. Manaus, 12 mar. 1984. Disponível em: https://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=170054_02&pesq=%22projeto%20meu%20filho%22&pasta=ano%201984\educacao%2033178&pagfis=7714 Acesso em: 23 set. 2022. (1984)

JORNAL DO COMÉRCIO. **Semed usa método Paulo Freire.** Edição 35100 p. 11. Manaus, 21 jan. 1990. Disponível em: https://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=170054_02&pesq=%22Paulo%20Freire%22&pasta=ano%201990\educacao%2035100&pagfis=39402 Acesso em: 23 set. 2022. (1984)

KATZ, Michael B. The Origins of Public Education: A Reassessment. In. **History of Education Society** – History of Education Quarterly, v. 16, n. 4 (Winter, 1976), pp. 381-407. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/367722?origin=JSTOR-pdf> Acesso em: 2 maio 2022.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão.** Brasília: Inep; Santiago: REDUC, 1991.

KUENZER, Acácia Zeneida. A reforma o ensino técnico no Brasil e suas consequências. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação.** RJ, v. 6, n. 20, p. 365-384, jul./set. 1995. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/161eminarionteudo/T2-1SF/Sandra/A%20reforma%20do%20ensino%20t%E9cnico%20no%20Brasil.pdf> Acesso em: 6 jun. 2022. (1995)

LAMOSA, Rodrigo. A nova ofensiva do capital na América Latina: todos pela Educação? **XXIX Simpósio de História Nacional** – Contra os preconceitos: História e Geografia. 2017. Disponível em: https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1489967747_ARQUIVO_TextocompletoANPUH2017.pdf Acesso em 16 nov. 2022 (2017)

LEAL, Rayane Ancelmo. A educação em vias de libertação. Uma análise filosófica da EJA em contexto de um Brasil (pro)fundos. **Revista Educação e Ciências Sociais**, Salvador, v.4, n.7, 2021. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/cienciassociais/article/view/10668> Acesso em: 7 jan. 2023 (2021)

LEHER, Roberto. Estado, reforma administrativa e mercantilização da educação e das Políticas sociais. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.13, n.1, p.9-29, abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43851> Acesso em: 17 dez. 2022. (2021)

LEHER, Roberto. Apontamentos para análise da correlação de forças na educação brasileira: em prol da frente democrática. **Educação & Sociedade**, v. 40, n. Educ. Soc., 2019 40, p. e0219831, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019219831> Acesso em: 22 out. 2022 (2019)

LEHER, Roberto. **Organização, estratégia política e o Plano Nacional de Educação.** 2014. Disponível em: <https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2014/08/R-Leher-Estrat%C3%A9gia-Pol%C3%ADtica-e-Plano-Nacional-Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf> Acesso em: 20 abr. 2022 (2014)

LEHER, Roberto. Um Novo Senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**. 1999. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-3-Artigo-03.pdf> Acesso em: 22 out. 2022 (1999)

LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale. (Org.). **Dicionário Gramsciano: (1926-1937)**. Trad. Ana Maria Chiarini, Diego Silveira Coelho Ferreira, Leandro de Oliveira Galastri e Silvia de Bernverversrev. Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Boitempo, 2017.

LIMA, Iana. Gomes de; GANDIN, Luís Armando. O contexto da consolidação das avaliações em larga escala no cenário brasileiro. **Educação & Sociedade**, v. 40, n. Educ. Soc., 2019. 40, p. e0204183, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019204183> Acessado em: 12 jan. 2023 (2019)

LÖWY, Michael. A teoria do desenvolvimento desigual e combinado. In: **Revista Actuel Marx**, 18, 1995. Tradução de Henrique Carneiro. Disponível em: <https://www.afoiceeomar162e162anaubr/posfsa/Autores/Lowy,%20Michael/a%20teoria%20do%20desenvolvimento%20desigual%20e%20combinado.pdf> (1995)

MACHADO, Maria Margarida; BARROS, Rosana. Aspectos da construção histórica da identidade da educação de jovens e adultos no Brasil e em Portugal: enfoque na agenda política e suas práticas discursivas. **Cadernos de História da Educação**, v.19, n.1, p.91-109, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/52698/28148>. Acesso em: 14 set. 2022 (2020)

MANAUS, Câmara Municipal. **Projeto de Lei n.º 306/2018**. ALTERA a Lei n. 2.195, de 29 de dezembro de 2016, e dá outras providências. Manaus: Câmara Municipal, 2018. Disponível em: https://sapl.cmm.am.gov.br/media/sapl/public/materialegislativa/2018/9322/pl_306_2018_texto_do_projeto.pdf. Acesso em: 10 out. 2022. (2018)

MANAUS. **Decreto n.º 2682, de 26 de dezembro de 2013**. Dispõe sobre o Regimento Interno da Secretaria Municipal de Educação - SEMED, e dá outras providências. Manaus, Diário Oficial Eletrônico n.º 3319 de 26-12.2013 - pág. 29. Acesso em: 10 out. 2022. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/am/m/manaus/decreto/2013/268/2682/decreto-n-2682-2013-dispoe-sobre-o-regimento-interno-da-secretaria-municipal-de-educacao-sem-ed-e-da-outras-providencias>. (2013)

MANAUS, **Lei n.º 590, de 13 de março de 2001**. Reestrutura a administração do Poder Executivo municipal, e dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/am/m/manaus/lei-ordinaria/2001/59/590/lei-ordinaria-n-590-2001-reestrutura-a-administracao-do-poder-executivo-municipal-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 10 jan. 2022 (2001)

MANAUS. **Lei n.º 808 de 11 de novembro de 2004**. CRIA, na Estrutura Administrativa da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMED), os Centros Municipais de Educação Infantil e Escolas que especifica e dá outras. Manaus, Diário Oficial do Município. Edição 1119, p. 1. 12 nov. 2004. Disponível em: <providenciasfile:///C:/Users/Giovan%20Soriano/Downloads/dom20041119cad1.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022. (2004)

MANAUS. **Lei nº 2195, de 29 de dezembro de 2016.** DISPÕE sobre o ensino de temas transversais de educação nas escolas da rede pública municipal de ensino. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/am/m/manaus/lei-ordinaria/2016/220/2195/lei-ordinaria-n-2195-2016-dispoe-sobre-o-ensino-de-temas-transversais-de-educacao-nas-escolas-da-rede-publica-municipal-de-ensino> Acesso em: 10 out. 2022. (2016)

MANAUS. **Lei n. 2.370, de 30 de novembro de 2018.** ALTERA a nomenclatura da Secretaria Municipal do Trabalho, Emprego e Desenvolvimento (Semtrad) para Secretaria Municipal do Trabalho, Empreendedorismo e Inovação (Semtepi), dispõe sobre a sua estrutura organizacional e dá outras providências. Diário Oficial do Município n.º 4.489, Ano XIX, Manaus, 30 nov. 2018. Disponível em: https://sapl.cmm.am.gov.br/media/sapl/public/normajuridica/2018/2161/lei_n_2370_d_e_30_nov_2018.pdf. Acesso em: 10 out. 2022. (2018a)

MANAUS. **Lei n. 2.349, de 09 de outubro de 2018.** ALTERA a Lei n. 2.195, de 29 de dezembro de 2016, e dá outras providências. Diário Oficial do Município n.º 4.459, Ano XIX, Manaus, 09 out. 2018. Disponível em: https://sapl.cmm.am.gov.br/media/sapl/public/normajuridica/2018/2221/lei_n_2348_d_e_09_out_2018.pdf. Acesso em: 10 out. 2022. (2018b)

MANAUS. **Lei n. 2.331, de 12 de julho de 2018.** Cria, na estrutura administrativa da Secretaria Municipal de Educação (Semed), o Centro Municipal de Escolarização do Adulto e da Pessoa Idosa (Cemeapi), e dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/am/m/manaus/lei-ordinaria/2018/234/2331/lei-ordinaria-n-2331-2018-cria-na-estrutura-administrativa-da-secretaria-municipal-de-educacao-sem-ed-o-centro-municipal-de-escolarizacao-do-adulto-e-da-pessoa-idosa-cemeapi-e-da-outras-providencias> Acesso em: 10 out 2022 (2018c)

MANAUS, Secretaria Municipal de Educação – SEMED. **a Dispensa de Licitação pertinente ao Processo n.º 2016/4114/4239/00609.** Manaus, Diário Oficial do Município. Edição 4088, p. 19, 2017 Disponível em: <file:///C:/Users/Giovan%20Soriano/Downloads/DOM%204931%2022.09.2020%20CAD%201.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2022. (2017)

MANAUS, Secretaria Municipal do Trabalho, Empreendedorismo e Inovação – SEMTEPI. **Relatório de ações do escritório do empreendedor – 2020.** Disponível em: <https://semtepi.manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/2020/12/RELATORIO-DE-ACOES-DO-ESCRITORIO-DO-EMPREENDEDOR-2020.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022 (2020)

MANAUS, Secretaria Municipal de Educação – SEMED. **Extrato do 3º Termo Aditivo ao Contrato de Locação de Imóvel n. –81/2019 - SEMED, celebrado em 03/05/2021, referente ao Processo n.º 2020.18000.18125.0.006844.** Manaus, Diário Oficial do Município. Edição 5169, p. 19, 2021 Disponível em: <file:///C:/Users/Giovan%20Soriano/Downloads/DOM%205169%2024.08.2021%20CAD%201.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2022 (2019a)

MANAUS, Secretaria Municipal do Trabalho, Empreendedorismo e Inovação – SEMTEPI. **Edital de chamamento público nº 001/2019—SEMTEPI - Seleção de Organização da Sociedade Civil – OSC.** Manaus, Diário Oficial do Município. Edição 4686, p. 18. Acesso em: 10 jan. 2022 (2019b)

MANAUS. **Lei nº 1556, de 13 de janeiro de 2011.** (D.O.M. 13.01.2011 - Nº 2604, ANO XII) Cria, na estrutura administrativa da Secretaria Municipal de Educação - SEMED, o Programa de Atendimento Socio-Psicopedagógico da rede municipal de ensino - PASP e dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/am/m/manaus/lei-ordinaria/2011/155/1556/lei-ordinaria-n-1556-2011-cria-na-estrutura-administrativa-da-secretaria-municipal-de-educacao-semed-o-programa-de-atendimento-socio-psicopedagogico-da-rede-municipal-de-ensino-pasp-e-da-outras-providencias> Acesso em: 10 jan. 2022. (2011a)

MANAUS. **Lei nº 1627, de 30 de dezembro de 2011.** (D.O.M. 30.12.2011 - Nº 2838, ANO XII). Dispõe sobre o "Prêmio de Incentivo ao Cumprimento de Metas do Ensino Fundamental", e dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/am/m/manaus/lei-ordinaria/2011/162/1627/lei-ordinaria-n-1627-2011-dispoe-sobre-o-premio-de-incentivo-ao-cumprimento-de-metas-do-ensino-fundamental-e-da-outras-providencias> Acesso em: 10 jan. 2022 (2011b)

MANAUS. **Contratação direta da empresa Netbil Educacional e Informática LTDA.** DOM 19 ago. 2011. Disponível em: <http://dom.manaus.am.gov.br/pdf/2011/agosto/DOM%202753%2019.08.2011%20CA D1.pdf/view?searchterm=netbil> Acesso em: 21 jan. 2023 (2011c)

MANAUS. **Mensagem do Prefeito Amazonino Mendes à Câmara Municipal de Manaus** - Relatório de Gestão 2011. Disponível em: <https://issuu.com/zehloureiro/docs/relatoriogestaopmm2011> Acesso em 11 nov. 2022 (2011d)

MANAUS. **Lei nº 1882, de 13 de junho de 2014.** Autoriza o poder executivo a contratar operação de financiamento externo com organismo multilateral de crédito até o valor de US\$ 52.000.000,00 (cinquenta e dois milhões de dólares) para a execução do projeto de expansão e melhoria educacional da rede pública municipal de Manaus - PROEMEM. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/am/m/manaus/lei-ordinaria/2014/189/1882/lei-ordinaria-n-1882-2014-autoriza-o-poder-executivo-a-contratar-operacao-de-financiamento-externo-com-organismo-multilateral-de-credito-ate-o-valor-de-us-52000000-00-cinquenta-e-dois-milhoes-de-dolares-para-a-execucao-do-projeto-de-expansao-e-melhoria-educacional-da-rede-publica-municipal-de-manaus-proemem> Acesso em: 21 jan. 2023. (2014a)

MANAUS. **Inexigibilidade de Licitação.** Acesso em: 14 nov. 2022. Disponível em: <http://dom.manaus.am.gov.br/pdf/2014/marco/DOM%203376%2024.03.2014%20CA D%201.pdf/view?searchterm=%22INSTITUTO%20%C3%81QUILA%22> (2014b)

MANAUS. **Lei nº 1921, de 30 de outubro de 2014.** Institui, no âmbito da Secretaria Municipal De Educação - SEMED, o Projeto de Expansão e Melhoria Educacional da Rede Pública Municipal de Manaus - PROEMEM, e estabelece outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/am/m/manaus/lei-ordinaria/2014/193/1921/lei-ordinaria-n-1921-2014-institui-no-ambito-da-secretaria-municipal-de-educacao-semed-o-projeto-de-expansao-e-melhoria-educacional-da-rede-publica-municipal-de-manaus-proemem-e-estabelece-outras-providencias> Acesso em 21 jan. 2023 (2014c)

MANAUS. **Locação de Imóvel/Dispensa de Licitação**. Manaus, 20 mar. 2017, p. 19. Disponível em: <file:///D:/DOM%204088%2020.03.2017%20CAD%201.pdf> Acesso em: 14 nov. 2022 (2017)

MANAUS. **Locação de Imóvel/Dispensa de Licitação**. Acesso em: 14 nov. 2022 Manaus, 24 ago. 2021, p. 19. Disponível em: <http://dom.manaus.am.gov.br/pdf/2021/agosto/DOM%205169%2024.08.2021%20CAD%201.pdf/view?searchterm=2020.18000.18125.0.006844>. (2021).

MARX, Karl, **Contribuições à crítica da economia política**. Tradução e introduções de Florestan Fernandes. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **O capital** [recurso eletrônico] : crítica da economia política : Livro I : o processo de produção do capital / Karl Marx; [tradução de Ruben– E–derle]. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Marx. **Manifesto Comunista**. Tradução Álvaro Pina. 4ª ed. São Paulo. Boitempo. 2005.

MEC. Ministério da Educação. **Documento referencial para implementação das diretrizes operacionais de EJA nos Estados, Municípios e Distrito Federal**. Acesso em: 13 dez. 2022. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf/DocumentoReferencialCoejafinal.pdf (2021)

MEC. Ministério da Educação. **Resultados preliminares podem ser consultados pelas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/prova-brasil?start=20>. Acesso em: 13 jan. 2022 (2016)

MEC. Ministério da Educação. **Como melhorar o seu IDEB**. s/d) Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/prova-brasil#:~:text=Desde%202005%2C%20quando%20foi%20criada,munic%C3%ADpio%2C%20por%20estado%20e%20nacional>. Acesso em: 13 jan. 2023 (2005)

MEC. Ministério da Educação. **Governo e Sistema S fecham acordo**. Atualização em: 29 jun. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/209-564834057/10909-governo-e-sistema-s-fecham-acordo>. Acesso em: 06 jun. 2022. (2009)

MELLO, Flávia de Campos. The OECD enlargement in Latin America and the Brazilian candidacy. **Revista Brasileira de Política Internacional**, v. 63, n. 2, 2020.

MENDONÇA, Sonia Regina de. Pesquisando com Gramsci: sugestões metodológicas. In: MENDONÇA, Sonia Regina de; LAMOSA, Rodrigo (Orgs.). **Gramsci e a pesquisa histórica**. Curitiba: Appris, 2018, p. 7-24. (2018)

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MONTES CLAROS, **Secretaria Municipal de Educação. Proposta Curricular do Sistema Municipal de Ensino de Montes Claros – Educação de Jovens e Adultos**. Montes Claros: Fevereiro 2012. Disponível em: <https://docplayer.com.br/3304762-Prefeitura-municipal-de-montes-claros-secretaria-municipal-de-educacao.html> Acesso em: 23 out. 2022 (2012)

MOTTA, Vânia Carolina da; ANDRADE, Maria Carolina Pereira de.

Empresariamento da Educação de Novo Tipo: mercantilização, mercadorização e subsunção da educação ao empresariado. Desenvolvimento e Civilização, Rio de Janeiro, v. 1, n.º 1, p. 64-86, jan-jul 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/rdciv/article/view/54751> Acesso em: 16 mar. 2022 (2020)

MOURÃO. Arminda Rachel Botelho. **A fábrica como espaço educativo.** São Paulo: Scortecci, 2006.

MOVIMENTO BRASIL COMPETITIVO. **Histórico.** Brasília, 2022. Acesso em: 20 jan. 2023. Disponível em: https://www.mbc.org.br/wp-content/uploads/2022/02/BrasilMais11_edicaocompleta_22fev_simples.pdf

MOVIMENTO BRASIL COMPETITIVO. **Histórico.** Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.mbc.org.br/historico/> Acesso em: 20/01/2023 (2019)

MPAM. Ministério Público do Estado do Amazonas. **Promotoria de Justiça Especializada na Proteção e Defesa dos Direitos Humanos à Educação.** Inquérito Civil: 040.2017.000766. Diário Oficial Eletrônico do MPAM n.º 1430. Manaus. 14 mar. 2018. Acesso em: 5 out. 2022. Disponível em: https://diario.mpam.mp.br/pages/diariooficial/listar_diariooficial.jsf (2018a)

MPAM. Ministério Público do Estado do Amazonas. **Promotoria de Justiça Especializada na Proteção e Defesa dos Direitos Humanos à Educação.** Inquérito Civil: 040.2017.000766. Diário Oficial Eletrônico do MPAM n.º 1440. Manaus. 14 jun. 2018. Acesso em: 5 out. 2022. Disponível em: https://diario.mpam.mp.br/pages/diariooficial/listar_diariooficial.jsf. (2018b)

MPDFT. Ministério Público do Distrito Federal e Territórios. **Promotoria de Defesa de Educação.** Brasília. 2014. Acesso em: 5 jan. 2023. Disponível em: https://www.mpdft.mp.br/portal/pdf/recomendacoes/proeduc/Recomendacao_01_2014_Proeduc.pdf. (2014)

NETTO. José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx.** 1ª ed. - São Paulo Expressão Popular. 2011.

NOGUEIRA, Ana Cláudia Fernandes; SANSON, Fábio; PESSOA, Karen. A expansão urbana e demográfica da cidade de Manaus e seus impactos ambientais. **Anais XIII Simpósio Brasileiro de Sensoriamento Remoto**, Florianópolis, Brasil, 21-26 abril 2007, INPE, p. 5427-5434. 2007. Disponível em: <http://martemarte.dpi.inpe.br/col/dpi.inpe.br/sbsr@80/2006/11.14.17.45/doc/5427-5434.pdf> Acesso em: em 11 jan. 2023 (2007)

OCDE. ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES. PISA – **The OECD Programme for International Student Assessment.** PARIS, 2007. Acesso em: 21 nov. 2022. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/37474503.pdf>. (2007)

OLIVEIRA, Selma Suely Baçal de. **Reestruturação Produtiva e Qualificação Profissional na Zona Franca de Manaus.** Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 2000.

OLIVEIRA, Antônio Pereira. **Zona Franca de Manaus: Análise dos discursos intelectuais nas categorias Estado e desenvolvimento regional**. 2001. 103f. Dissertação (Mestrado em Natureza e Cultura na Amazônia) – Instituto de Ciências Humanas e Letras. Universidade Federal do Amazonas, Manaus. (2001)

OLIVEIRA, Selma Suely Baçal de. **A indústria eletroeletrônica da Zona Franca de Manaus: um olhar sobre o processo de trabalho e a qualificação dos trabalhadores**. 2002. 195f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2002. (2002).

PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. 6. ed. Edições Loyola. São Paulo. 2003.

PAIVA, Vanilda. **Produção e qualificação para o trabalho: uma revisão da bibliografia internacional**. Instituto de Economia Industrial nr. 216 – UFRJ. 1989. Disponível em: https://silo.tips/queue/producao-e-qualificacao-para-o-trabalho-uma-revisao-da-bibliografia-internacional?&queue_id=-1&v=1679244146&u=MjgwNDoxNGQ6MTQ5Mzo4MmUzOjNkMjg6NTEzYjo5Njk5O mUzMG E= Acesso em: 23 mar. 2021 (1989)

PEREIRA, Luciana de Lima. **Escola não é empresa: a pseudoqualidade da GIDE nas escolas de Manaus**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2020. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/7838#:~:text=Destaca%20que%20a%20pr%C3%A1tica%20empresarial,escolar%20e%20da%20pr%C3%B3pria%20escola.> Acesso em: 18 jun. 2021 (2020)

PEREIRA, João Márcio Mendes Pereira. Dimensões da história do Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro. **Cad. Saúde Pública**, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00000118> Acesso em: 30 dez. 2022. (2018)

PEREIRA, João Márcio Mendes. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2008)** / João Márcio Mendes Pereira. – 2009. Orientadora: Virgínia Fontes. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, 2009. Disponível em: https://www.historia.uff.br/stricto/teses/Tese-2009_PEREIRA_Joao_Marcio_Mendes-S.pdf Acesso em: 21 nov. 2023. (2009)

PINTO, Nara Helena Teófilo. **Retorno de Informações**. Referente ao ofício N. 033/2022/FACED/ UFAM [Mensagem pessoal]. Mensagem recebida por: <giovan.soriano@gmail.com> em 30 nov. 2022 (2022)

PIORE, Michael Joseph; SABEL, Charles Fredrick. **The second industrial divide: possibilities for prosperity**. New York, Basic Books.1984.

PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA. Brasília. s/d. Disponível em: <http://pdeescola.mec.gov.br/index.php/34-principal/pagina-inicial/58-breve-historico> Acesso em: 20/11/2022

PORTUGAL, Rodrigo. Aquila inaugura escritório em Manaus. **Aquila**. Manaus, 31 ago. 2017. Disponível em: <https://www.aquila.com.br/aquila-inaugura-escritorio-em-manaus/#:~:text=%E2%80%9CTenho%20certeza%20que%20faremos%20muitas,P al%C3%A1cio%20Rio%20Negro%2C%20em%20Manaus.> Acesso em: 05 nov. 2022.

PRONKO, Marcela. O Banco Mundial no campo internacional da educação. In: PEREIRA, João Márcio Mendes; PRONKO, Marcela (Org.). **A demolição de direitos**: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013). Rio de Janeiro: EPSJV, 2015. p. 89-112 (2015)

PRONKO, Marcela. **O Banco Mundial e a Educação no Brasil**. Youtube, 4 de mai. de 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/live/_7MhO_CtKak?feature=share Acesso em: 11 nov. 2022.

RAMOS, Cosete. **Excelência na Educação**: a escola de qualidade total. Rio de Janeiro: Qualitymark Ed., 1992,

REALTIME1. **Arthur Neto elevou dívida pública de Manaus para quase R\$ 3 bilhões. 2021**. Disponível em: <https://realtime1.com.br/politica/arthur-neto-elevou-divida-publica-de-manaus-para-quase-r-3-bilhoes/> Acesso em: 14 nov. 2022 (2021)

RUMMERT, Sônia Maria; VENTURA, Jaqueline. Educação de Jovens e Adultos da Classe Trabalhadora: história de luta e resistência frente à negação do direito. **Revista Trabalho Necessário**, v. 19, n. 40, p. 6-20, 12 nov. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/52218>. Acesso em:

RUMMERT, Sonia Maria; ALGEBAILLE, Eveline; VENTURA, Jaqueline. Educação e formação humana no cenário de integração subalterna no capital-imperialismo. In: GT Trabalho e Educação, na **34ª Reunião Anual da ANPEd**, realizada em Natal, RN, de 02 a 05 de outubro de 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000300011>. Acesso em: 20 abr. 2022. (2011)

SAMPAIO, Marisa Narcizo. Educação de jovens e adultos: uma história de complexidade e tensões. In: **Práxis Educacional**. Vitória da Conquista. v. 5, n. 7 p. 13-27 jul./dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/600>. Acesso em: 18 nov. 2021. (2009)

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 4.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. Coleção memória da educação. (2013).

SEDUC. Secretaria do Estado da Educação do Amazonas. **O novo EJA está diferente!** Manaus. 2 jan. 2021. Facebook: SEDUC Amazonas. Disponível em: <https://www.facebook.com/seduc.amazonas/posts/1531103333754777/> Acesso em: 20 jan. 2023. (2021)

SEMED. Secretaria Municipal da Educação de Manaus. **Prefeitura de Manaus garante extensão do Proemem por mais dois anos**. 2022 Disponível em: <https://semed.manaus.am.gov.br/prefeitura-de-manaus-garante-extensao-do-proemem-por-mais-dois-anos/> Acesso em: 23 jan. 2023 (2022)

SEMED. Secretaria Municipal da Educação de Manaus. **Proposta pedagógica para Educação de Jovens, Adultos e Idosos da rede pública municipal de ensino**. Manaus, 2021. Disponível em: <https://semed.manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/2021/06/Proposta-pedagogica-EJA.pdf> Acesso em: 10 jan. 2023 (2021a)

SEMED. Secretaria Municipal da Educação de Manaus. **Prefeitura de Manaus lança Progesc para dar mais eficiência à gestão escolar**. 2021. Manaus, 13 out. 2021. Disponível em: <https://semed.manaus.am.gov.br/prefeitura-de-manaus-lanca-progesc-para-dar-mais-eficiencia-a-gestao-escolar/> Acesso em: 23 jan. 2023 (2021b)

SEMED. Secretaria Municipal da Educação de Manaus. **Encaminhamento Ofício Nº 0225/2020 SEMED-GSGE** [Mensagem pessoal]. Mensagem recebida por: <giovan.soriano@gmail.com> em 13 ago. 2020 (2020)

SEMED. Secretaria Municipal da Educação de Manaus. **Parceria com Fundação Lemann pretende ampliar utilização do Khan Academy nas aulas de Matemática da rede municipal de ensino**. SEMED. 8 dez. 2016. Disponível em: <https://semed.manaus.am.gov.br/parceria-com-fundacao-lemann-pretende-ampliar-utilizacao-do-khan-academy-nas-aulas-de-matematica-da-rede-municipal-de-ensino/> Acesso em: 10 jan. 2023 (2016)

SEMED. Secretaria Municipal da Educação de Manaus. **Programa de combate ao abandono escolar**. Disponível em: <https://semed.manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/2015/05/1apresentacao.pdf> Acesso em: 21 jan. 2023. (2015)

SEMED. Secretaria Municipal da Educação de Manaus. **Semed participa de Formação em Serviço com a Fundação Itaú Social**. Manaus, 30 set. 2014. Disponível em: <https://semed.manaus.am.gov.br/semed-participa-de-formacao-em-servico-com-a-fundacao-itaú-social/> Acesso em: 21 jan. 2023 (2014)

SEMED. Secretaria Municipal da Educação de Manaus. **Projeto Melhoria Educacional com Informática Pedagógica – NETBIL será implantado em 89 escolas da rede municipal**. Manaus, 10 fev. 2012. Disponível em: <https://semed.manaus.am.gov.br/projeto-melhoria-educacional-com-informatica-pedagogica-netbil-sera-implantado-em-89-escolas-da-rede-municipal/> Acesso em: 21 jan. 2023 (2012)

SEMED. Secretaria Municipal da Educação de Manaus. **Declaração de inexigibilidade de licitação**. DOM. Manaus, 11 jan. 2011. p. 25. Disponível em: <http://dom.manaus.am.gov.br/pdf/2011/janeiro/DOM%202602%2011.01.2011%20CAD%201.pdf/view?searchterm=Sistema%20de%20Ensino%20Aprende%20Brasil> Acesso em: 26 ago. 2022 (2011)

SEMED. Secretaria Municipal da Educação de Manaus. **Contrato de Prestação de Serviços nº. 020/2010, celebrado em 29 de março de 2010**. DOM. Manaus, 30 mar. 2010, p. 29. Acesso em: 21 jan. 2023. Disponível em: <http://dom.manaus.am.gov.br/pdf/2010/marco/DOM%202415%2030.03.pdf/view?searchterm=empresa%20IIN>. (2010)

SEMTEPI. Secretaria Municipal do Trabalho, Emprego e Inovação. **Edital do projeto ‘Escritório do Empreendedor Virtual’ já está disponível para cursos on-line**. Edital do projeto ‘Escritório do Empreendedor Virtual’ já está disponível para cursos on-line. Manaus, 9 abr. 2020. Acesso em: 21 jan. 2023 Disponível em: <https://www.manaus.am.gov.br/noticias/coronavirus/edital-do-projeto-escritorio-do-empendedor-virtual-ja-esta-disponivel-para-cursos-on-line>. (2020)

SERÁFICO, José; SERÁFICO, Marcelo. A Zona Franca de Manaus e o capitalismo no Brasil. Estudos Avançados, v. 19, n. **Estud. av.**, 2005 19(54), p. 99–113, maio 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142005000200006> Acesso em: 22 set. 2022 (2005)

SEVERIANO, Adneison. Escola do AM com pior nota no Ideb 2011 atribui índice à evasão escolar. **G1**. Manaus, 2011. Disponível em: <https://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2012/08/escola-do-am-com-pior-nota-no-ideb-2011-atribui-indice-evasao-escolar.html> Acesso em: 18 set. 2022 (2011)

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SISDEPEN. Sistema de Informações do Departamento Penitenciário Nacional. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias**. Brasília: Secretaria Nacional de Políticas Penais, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/depen/pt-br/servicos/sisdepen/relatorios-e-manuais/bases-de-dados>. Acesso em: 27 jun. 2022 (2023)

SOUZA, Gerusa Moraes de. **O Público e o Privado no Sistema Prisional do Amazonas**. 207 f. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Federal do Amazonas. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Nilvane Fernandes. Manaus, 2022. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/9120>

TARABINI, Aina. **Education and poverty in the global development agenda: Emergence, evolution and consolidation**". International Journal of Educational Development, n° 30, 2010. Disponível em: 12 out. 2022 (2010)

TORRES, Rosa María. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. Tradução de Mónica Corullón In: **O Banco Mundial e as políticas educacionais** / Lívia de Tommasi, Mírian Jorge Wade, Sérgio Haddad (organizadores). – 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem derivado da Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990> Acesso em: 20 out. 2022. (1990)

VEIGA, Paulo Rogério. **Prefeitura vai ampliar unidades polos de Educação de Jovens e Adultos**. SEMED, Manaus, 6 dez. 2017. Disponível em: <https://semed.manaus.am.gov.br/prefeitura-vai-ampliar-unidades-polos-de-educacao-de-jovens-e-adultos/> Acesso em: 2 ago. 2022 (2017)

VENTURA, Jaqueline Pereira. Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores no Brasil: revendo alguns marcos históricos. In: **O PLANFOR e a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores: a subalternidade reiterada**. (Dissertação, Educação) Rio de Janeiro: UFF, 2001. Disponível em: <http://ppgo.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/296/2017/12/educacao-jovens-adultos-trabalhadores-revendo-marcos.pdf>. Acesso em: 7 out. 2021. (2001)

VENTURA, Jaqueline Pereira. **Educação de Jovens e Adultos ou educação da classe trabalhadora?** Concepções em disputa. Tese (Doutorado em Educação). Rio de Janeiro: UFF, 2008. Disponível em: <https://docplayer.com.br/10714404-Educacao-de-jovens-e-adultos-ou-educacao-da-classe-trabalhadora-concepcoes-em-disputa.html> Acesso em: 19 mar. 2022. (2008)

VENTURA, Jaqueline Pereira. Educação ao longo da vida e organismos internacionais: apontamentos para problematizar a função qualificadora da Educação de Jovens e Adultos. In: **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, 2013**. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/242> Acesso em: 13 ago. 2021 (2013)

WERK, Alcides. **In Natura** – Poemas para a juventude. Manaus: Valer, 1999.

18HORAS. **TCE manda Manaustrans suspender contrato milionário com Instituto Águila**. Manaus, 28 jun. 2019. Disponível em:

<https://18horas.com.br/manaus/tce-manda-manaustrans-suspender-contrato-milionario-com-instituto-aquila/> Acesso em: 13 jan. 2023.