



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

**ESCOLA NÃO É EMPRESA: A PSEUDOQUALIDADE DA GIDE  
NAS ESCOLAS DE MANAUS**

LUCIANA DE LIMA PEREIRA

MANAUS- AM

2020

LUCIANA DE LIMA PEREIRA

(Bolsista CAPES)

**ESCOLA NÃO É EMPRESA: A PSEUDOQUALIDADE DA GIDE  
NAS ESCOLAS DE MANAUS**

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito final para a obtenção do título de Doutora em Educação, na área de Políticas Públicas em Educação, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Selma Suely Baçal de Oliveira.

MANAUS-AM

2020

## Ficha Catalográfica

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

P436e Pereira, Luciana de Lima  
Escola não é empresa: a pseudoqualidade da GIDE nas escolas de Manaus / Luciana de Lima Pereira . 2020  
236 f.: il. color; 31 cm.

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

1. Trabalho e Educação. 2. Relação Público-Privado. 3. Gestão Integrada da Escola - GIDE. 4. Pseudoqualidade. I. Oliveira, Selma Suely Baçal de. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título



Poder Executivo  
Ministério da Educação  
Universidade Federal do Amazonas  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação



**EXAME DE QUALIFICAÇÃO DE DOUTORADO**

**Nome:** Luciana de Lima Pereira

**Data:** 14/05/2018

**Horário:** 19h00min

**Local:** Sala da Linha 02 do PPGE/UFAM

**Banca:**

Profª. Drª. Selma Suely Baçal de Oliveira (UFAM) – Presidente

Profª. Drª. Vera Maria Vidal Peroni (UFRGS) – Membro

Prof. Dr. José dos Santos Rodrigues (UFF) – Membro

Prof. Dr. Arone do Nascimento Bentes (UFAM) – Membro

Profª. Drª. Fabiane Maia Garcia (UFAM) - Membro

**Título do Trabalho: A administração da Educação Básica no Município de Manaus e a enunciada qualidade educacional.**

Após a avaliação do trabalho, a Banca examinadora considerou a doutoranda **APROVADA.**

Manaus, 14 de maio de 2018.

Profª. Drª. Selma Suely Baçal de Oliveira – Presidente

Profª. Drª. Vera Maria Vidal Peroni – Membro

Profª. Drª. José dos Santos Rodrigues – Membro

Profª. Drª. Arone do Nascimento Bentes – Membro

Profª. Drª. Fabiane Maia Garcia - Membro



Ata de Defesa Pública da Tese da doutoranda **Luciana de Lima Pereira** sobre o Tema: **Escola não é empresa: a pseudoqualidade da gide nas escolas de Manaus.**

Ao vigésimo dia do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte, às 15h, no Centro de Educação à Distância – CED da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, realizou-se a Defesa Pública de Tese da doutoranda **Luciana de Lima Pereira**, intitulada: **Escola não é empresa: a pseudoqualidade da gide nas escolas de Manaus.** A Banca Examinadora foi composta pelos Professores: Dr. Pablo Eduardo Martinis López (UDELAR), via vídeo-conferência, Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araújo (UFPA), Dr<sup>a</sup>. Fabiane Maia Garcia (UFAM) e Dr<sup>a</sup>. Arminda Rachel Botelho Mourão (UFAM), sob a Presidência da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Selma Suely Baçal de Oliveira (UFAM). A Presidente deu início à sessão, convidando os Membros da Banca Examinadora e a doutoranda **Luciana de Lima Pereira** a tomarem seus lugares e, em seguida, assumiu a direção do Trabalho, informando sobre o procedimento do Exame. A palavra foi dada então à doutoranda para apresentar o resumo do seu estudo. Após a apresentação do resumo, a Presidente passou a palavra aos Membros da Banca Examinadora para seus questionamentos e arguição à candidata. Em seguida, a doutoranda, **Luciana de Lima Pereira** iniciou agradecendo a todos os Membros e respondeu às perguntas, acatando as sugestões formuladas. Após, a Banca Examinadora se reuniu para deliberação, divulgando a seguir o resultado de sua avaliação: a Tese da doutoranda **Luciana de Lima Pereira** foi aprovada por unanimidade. A sessão foi encerrada às 18h, e Eu, Luan Luiz Pereira Batista, Técnico Administrativo em Educação do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas lavrei a presente Ata que, depois de lida e aprovada, vai assinada pela Banca Examinadora, por mim e por **Luciana de Lima Pereira**. *E Tempo: A Tese foi aprovada com distinção e honor e incluído para ampla divulgação e por pessoas qualificadas.*

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Selma Suely Baçal de Oliveira

Prof. Dr. Pablo Eduardo Martinis López (vídeo-conferência)

Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araújo

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Fabiane Maia Garcia

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Arminda Rachel Botelho Mourão

Téc. Adm. em Educação Luan Luiz Pereira Batista

Luciana de Lima Pereira

En síntesis, se trata de una Tesis que aborda y define claramente un problema de investigación, presenta una estructura teórica sumamente coherente y que da cuenta de un dominio de la misma por parte de la autora, introduce una estrategia metodológica pertinente y adecuada para abordar la temática planteada, realiza un análisis y lectura teórica exhaustivos de la material producido en el trabajo de campo y sistematiza un conjunto de conclusiones que son muy relevantes para comprender el proceso de mercantilización de la educación en Manaus, además de ser útil para pensar otras realidades más allá del propio Brasil.

Entiendo que se trata de un excelente trabajo de investigación y que debería ser aprobado con la máxima calificación posible.



Dr. Pablo Martinis  
Universidad de la República - Uruguay

## **Agradecimentos**

Agradeço a todos que contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho. São inúmeras pessoas e instituições a quem devo gratidão. Início as palavras de gratidão ao autor da vida, Deus, que mudou minha direção de vida aos 14 anos, quando consenti que seu amor entrasse em meu coração. Acredito que Ele é mais que uma religião, é um ser que se relaciona, e o relacionamento que desfruto com Ele me permitiu chegar até aqui.

Agradeço à minha mãe, Áurea Lúcia, meu referencial de vida, e aos meus irmãos, Gisele e Márcio, por tudo o que lutamos, vivemos e nos apoiamos uns aos outros. Somos a típica família da classe trabalhadora, oriundos de escola pública, cuja mãe se empenhou trabalhando horas afins para proporcionar estudo e cuidado materno, pensar em nós mareja meus olhos de boas recordações, amo vocês.

Minha gratidão ao meu esposo, Fabian Medeiros, o maior e melhor ouvinte de cada parte deste trabalho, esse historiador contribuiu muito como um segundo olhar deste material. Meu sonho é que caminhemos na contracultura de um mundo de mudanças rápidas e trocas constantes de produtos e pessoas, e que possamos envelhecer juntos, respeitando e cuidando um do outro nesta caminhada.

Agradeço a todos meus parentes, tias, primos, madrinha e amigos que estiveram na defesa e na torcida, em especial a minha prima, Jeane Lima, revisora do texto, que em seus raros momentos de folga trabalhava na leitura deste material. Muito obrigada por todo auxílio.

Esse trabalho contou com a colaboração de muitos colegas e amigos: Cléia, Cláudia, Rogéria, Tath, Mirna, Evelyze, Valciney, Sara, Rudervânia, Elourdie, Maria Rita, José Augusto, Hellen, Cláudio, Cátia, Tânia, Elenise, e outros tantos que proporcionaram um

momento rico de troca e que contribuíram para que algumas limitações fossem superadas. Recebam minha gratidão de coração.

A Selma Baçal, minha orientadora, professora querida desde a graduação em Pedagogia, cresci muito nesta caminhada acadêmica que empreendemos, desde a Iniciação Científica. Obrigada por escolher trabalhar comigo após aprovação nas fases seletivas do Programa de Pós Graduação em Educação - PPGE, nas pesquisas que empreendi no mestrado e doutorado. Obrigada por me desafiar e por compartilhar seu profundo conhecimento comigo.

Aos professores do PPGE minha gratidão. Desde a graduação foi um imenso prazer ter tido contato acadêmico com cada um. Minha gratidão aos membros das bancas de qualificação e defesa da tese: Vera Peroni, José Rodrigues, Arone Bentes, Fabiane Garcia, Pablo Martinis, Ronaldo Araújo, Arminda Mourão, vocês fizeram este momento tido como tenso se tornar em festa, em troca de conhecimento, em espaço de aprendizado, em uma recordação especial, que guardarei com carinho em minhas memórias.

Agradeço a Capes pela bolsa concedida no momento da pesquisa, à SEMED pela liberação para estudo, às chefias, assessores e aos meus colegas de trabalho, diretores, pedagogos e professores que se dispuseram gentilmente em contribuir com suas falas, enriquecendo este trabalho.

A todos vocês, muito obrigada!



Uma das evidências mais chocantes do nosso tempo, por exemplo, é a da disparidade em que se encontram o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, de um lado, e as condições materiais de vida da generalidade dos povos, de outro. Como foi possível a humanidade partir para o desbravamento do espaço cósmico, como foi possível a humanidade ter chegado a dominar as energias e as leis da natureza a ponto de lançar satélites artificiais e mandar naves espaciais à Lua, *sem ter chegado a suprimir a fome da face da terra?*

Como foi possível que a crescente dominação da realidade natural não se fizesse acompanhar de uma crescente dominação da realidade social? [...]

Além disso, é nos Estados Unidos que existem permanentemente alguns milhões de desempregados, constituindo um “exército de reserva” para indústria capitalista. E é no Sul dos Estados Unidos que os negros são humilhados, perseguidos, segregados e até assassinados *por serem negros*.

Por outro lado, não se poderá dizer, com simplismo, que estas manifestações de desumanidade sejam subprodutos do capitalismo e que desaparecem logo que o poder econômico e o poder político passam das mãos dos capitalistas para as mãos dos trabalhadores assalariados, para as mãos dos representantes da classe operária, de vez que a experiência da história contemporânea nos mostra que nos Estados socialistas as manifestações de desumanidade não cessam desde logo e podem inclusive assumir aspectos ainda mais repugnantes que os da vida social em certos países capitalistas.

A ocorrência das arbitrariedades, da violência e do terror sobre o stalinismo, revela singular desapeço pela humanidade concreta dos indivíduos. Como foi possível que uma estrutura socioeconômica inspirada por um humanismo democrático tão avançado chegasse a comportar formas de repressão políticas tão retrógradas, tão antidemocráticas e tão inumanas? [...]

O choque do socialismo com capitalismo não é o conflito maniqueísta dos *bons* contra os *maus*. Por isso mesmo, não consideramos que a mera adesão a uma perspectiva socialista possa proporcionar uma *boa consciência* a quem, quer que seja desde que se trate de pessoa honesta, familiarizada com os aspectos mais trágicos da realidade do nosso tempo. [...]

A formação de uma consciência bem aparelhada para compreender todas as questões afloradas acima e para compreender as relações entre a humanização e a desumanização exige um estudo aprofundado da evolução histórica concreta da humanidade, um estudo das condições em que o ser humano se tem desenvolvido, das condições em que o homem tem procurado subjugar a natureza e tem procurado organizar a sua vida em sociedade. [...]

## RESUMO

Esta tese objetiva analisar a lógica empresarial na administração da Educação Básica do Município de Manaus denominada Gestão Integrada da Escola - GIDE e a enunciada qualidade educacional no período de 2014 a 2018, balizada pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. Para tanto, utiliza como teoria estruturante o método materialista histórico-dialético, método radical (porque busca a raiz das relações sociais), pautado pelo entendimento que o homem é um ser histórico que age de maneira objetiva, na interação com a natureza e com os demais homens, tal ação pode culminar, segundo Sánchez Vázquez (2007), em uma práxis fetichizada, petrificada, reificada que mantém a realidade tal como está, ou em uma práxis crítica revolucionária da realidade, que contribua para emancipação, transformação qualitativa da sociedade. Fundamenta-se em autores clássicos e contemporâneos tanto da tradição marxista, como empresarial tais como: Marx (2010; 2011; 2013); Enguita (1989; 1993) Gounet (1999); Saviani (1988; 2008; 2012; 2013); Frigotto (1993; 1996; 2002); Taylor (1995); Ford (1926); Ohno (1997); Ishikawa (1986); Deming (1990); Oliveira (2000; 2007; 2009); Mourão (2006; 2009); Pereira (2013); Scherer (2005); Valle (2007) dentre outros autores. A pesquisa tem como lócus a Secretaria Municipal de Educação - SEMED/Manaus baseia-se em análise documental, questionários e entrevistas semiestruturadas. A análise situa a GIDE em seus fundamentos empresariais e evidencia que o homem para a administração fabril é principalmente um instrumento de produção de mais-valor, o que precariza o trabalho humano. Destaca que as estratégias administrativas ao deslocarem-se do âmbito fabril entram em concorrência por sua validação na instituição escolar, inserindo nestas as concepções restritas de qualidade. Demonstra que atores políticos e financeiros inserem a Empresa Instituto Águila, com seu produto GIDE, no espaço público municipal e integra o ensino público com a lógica de mercado, o que impacta na cultura educacional local de maneira arbitrária, gera endividamento do setor público, causa estranhamento dos profissionais que atuam nas escolas, e culmina na utilização de práticas antiéticas fomentadas pelas estratégias empresariais e de ranking de resultados escolares. Conclui que, por meio da GIDE com seus elementos rígidos de monitoramento do trabalho escolar a Rede Municipal de Ensino colabora para o preparo da barata mão de obra, “certificada” e facilmente substituível do Polo Industrial de Manaus. Deste modo, a pesquisa não esgota a questão e contribui para o enfrentamento dos desafios amazônicos com a tese de que escola não é empresa. Destaca que a prática empresarial levada a efeito por meio da GIDE replicada nas escolas de Manaus produz uma pseudoqualidade do ensino e, ainda, demonstra que, em perdurando por longo prazo, resultará na desqualificação do trabalho escolar e da própria escola.

Palavras-chave: Trabalho e Educação. Relação Público-Privado. Gestão Integrada da Escola-GIDE. Pseudoqualidade.

## RESUMEN

Esta tesis doctoral tiene como objetivo analizar la lógica empresarial en la administración de la Educación Básica de la ciudad de Manaus llamada Gestión Integral de la Escuela - GIDE y la calidad educativa declarada en el período de 2014 a 2018, basada en el Índice de Desarrollo de la Educación Básica - IDEB. Para ello, utiliza como teoría estructurante el método materialista histórico-dialéctico, método radical (porque busca la raíz de las relaciones sociales), basado en la comprensión de que el hombre es un ser histórico que actúa objetivamente, en la interacción con la naturaleza y con los seres humanos. Según Sánchez Vázquez (2007), dicha acción puede culminar en una praxis fetichizada, petrificada y reificada que mantiene la realidad tal como es, o en una praxis revolucionaria de la realidad que contribuye a la emancipación, una transformación cualitativa de la sociedad. Se basa en autores clásicos y contemporáneos de tradiciones marxistas y empresariales como: Marx (2010; 2011; 2013); Enguita (1989; 1993) Gounet (1999); Saviani (1988; 2008; 2012; 2013); Frigotto (1993; 1996; 2002); Taylor (1995); Ford (1926); Ohno (1997); Ishikawa (1986); Deming (1990); Oliveira (2000; 2007; 2009); Mourão (2006; 2009); Pereira (2013); Scherer (2005); Valle (2007) entre otros autores. La investigación tiene como sede la Secretaría Municipal de Educación - SEMED / Manaus se basa en análisis de documentos, cuestionarios y entrevistas semiestructuradas. El análisis coloca a GIDE en sus bases comerciales y muestra que el hombre para la gestión de la fábrica es principalmente un instrumento de producción de mayor valor, que precaria el trabajo humano. Hace hincapié en que las estrategias administrativas al pasar del ámbito de la fábrica compiten por su validación en la institución escolar, insertando en ellas las concepciones restringidas de calidad. Demuestra que los actores políticos y financieros insertan la Compañía del Instituto Águila, con su producto GIDE, en el espacio público municipal e integran la educación pública con la lógica del mercado, lo que impacta la cultura educativa local de manera arbitraria, genera endeudamiento del sector público, provoca distanciamiento de los profesionales que trabajan en las escuelas, y culmina en el uso de prácticas poco éticas fomentadas por las estrategias comerciales y la clasificación de los resultados escolares. Concluye que, a través de GIDE con sus elementos rígidos de monitoreo del trabajo escolar, la Red Municipal de Educación colabora para preparar la mano de obra barata, "certificada" y fácilmente reemplazable desde el Polo Industrial de Manaus. Por lo tanto, la investigación no agota el problema y contribuye a la confrontación de los desafíos amazónicos con la tesis de que la escuela no es una empresa. Señala que la práctica empresarial llevada a cabo a través del GIDE replicada en las escuelas de Manaus produce una pseudo calidad de educación y, además, demuestra que, a largo plazo, dará lugar a la descalificación del trabajo en la escuela y en la escuela misma.

Palabras clave: Trabajo y educación. Relaciones público-privadas. Gestión Integral de la Escuela - GIDE. Pseudoqualidade.

## ABSTRACT

This thesis aims to analyze the business logic in the administration of Basic Education of Manaus City called Integrated School Management - GIDE and the enunciated educational quality from 2014 to 2018, based on the Basic Education Development Index - IDEB. To do so, it uses as a structuring theory the historical-dialectical materialist method, a radical method (because it seeks the root of social relations), based on the understanding that man is a historical being that acts objectively, in the interaction with nature and with the human beings. According to Sánchez Vázquez (2007), such action can culminate in a fetishized, petrified, reified praxis that maintains reality as it stands, or in a revolutionary praxis of reality that contributes to emancipation, a qualitative transformation of society. It is based on classical and contemporary authors from both Marxist and business traditions such as: Marx (2010; 2011; 2013); Enguita (1989; 1993) Gounet (1999); Saviani (1988; 2008; 2012; 2013); Frigotto (1993; 1996; 2002); Taylor (1995); Ford (1926); Ohno (1997); Ishikawa (1986); Deming (1990); Oliveira (2000; 2007; 2009); Mourão (2006; 2009); Pereira (2013); Scherer (2005); Valle (2007) among other authors. The research has as its locus the Municipal Secretariat of Education - SEMED / Manaus, and it is based on document analysis, questionnaires and semi-structured interviews. The analysis places GIDE in its business foundations and shows that man, for factory management, is mainly an instrument of production of surplus value, which turns human work precarious. It emphasizes that the administrative strategies, when moving away from the factory scope, compete for their validation in the school institution, inserting in them the restricted conceptions of quality. It demonstrates that political and financial actors insert the Instituto Águila Company, with its product, GIDE, into the municipal public space and integrate public education with market logic, which impacts local educational culture arbitrarily, generates public sector indebtedness, causes estrangement of professionals working in schools, and culminates in the use of unethical practices fostered by business strategies and ranking of school results. It concludes that, through GIDE with its rigid monitoring elements of school work, the Municipal Education Network collaborates to prepare the cheap labor, "certified" and easily replaceable, from the Manaus Industrial Pole. Thus, the research does not exhaust the issue and contributes to the confrontation of the Amazonian challenges with the thesis that school is not a company. It points out that the business practice carried out through the GIDE replicated in Manaus schools produces a pseudo-quality of teaching and also demonstrates that, in the long term, it will result in disqualification of school work and the school itself.

Keywords: Work and Education. Public-Private Relations. Integrated School Management- GIDE. Pseudoquality.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Por que o capitalismo foi capaz de dar forma à escolarização .....	39
<b>Quadro 2:</b> Administração Científica e atribuições para direção mais eficiente .....	47
<b>Quadro 3:</b> Princípios da montagem em Ford.....	48
<b>Quadro 4:</b> 6 Etapas para Implementação do Controle pelo Ciclo PDCA .....	61
<b>Quadro 5:</b> Diferenças e semelhanças entre o Sistema Ford e o Sistema Toyota segundo Ohno .....	64
<b>Quadro 6:</b> CQ nos Estados Unidos e CQ no Japão.....	69
<b>Quadro 7:</b> As seis regras do Kanban da Toyota.....	71
<b>Quadro 8:</b> Tendências pedagógicas de matriz burguesa .....	75
<b>Quadro 9:</b> Plano de Aquisições BID/PROEMEM.....	95
<b>Quadro 10:</b> Contratos estabelecidos entre a SEMED e a Empresa Instituto Áquila.....	98
<b>Quadro 11:</b> Estratégia de coleta estatística do IFC/RS utilizado nas escolas de Manaus.....	110
<b>Quadro 12:</b> Questionário SEMED - Padrão Mínimo da Dimensão Ambiental .....	118
<b>Quadro 13:</b> Caracterização Escola A .....	137
<b>Quadro 14:</b> Caracterização Escola B .....	140
<b>Quadro 15:</b> Caracterização Escola C .....	142
<b>Quadro 16:</b> Caracterização Escola D .....	144
<b>Quadro 17:</b> Caracterização Escola E .....	146
<b>Quadro 18:</b> Caracterização Escola F .....	148
<b>Quadro 19:</b> Caracterização Escola G.....	150
<b>Quadro 20:</b> Caracterização Escola H.....	152
<b>Quadro 21:</b> Caracterização Escola I.....	153
<b>Quadro 22:</b> Como chefias e assessores percebem e respondem à GIDE .....	160
<b>Quadro 23:</b> Como as equipes escolares percebem e respondem à GIDE.....	164
<b>Quadro 24:</b> Síntese das respostas por escolas, metas e médias são exequíveis?.....	177
<b>Quadro 25:</b> Lista de conteúdos da planilha de coleta do 5º ano .....	192

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Resultados Econômicos do Sistema de Organização Científica .....	46
<b>Tabela 2:</b> Desempenho histórico e Projeção Manaus IDEB anos iniciais/EF (2005-2021).....	100
<b>Tabela 3:</b> Quantidade de unidades educacionais da rede municipal de Manaus (2014 a 2019) .....	133
<b>Tabela 4:</b> Evolução das matrículas nas escolas municipais (2014 a 2019).....	134
<b>Tabela 5:</b> Quantitativo de alunos 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental .....	169

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Método PDCA.....	105
<b>Figura 2:</b> Árvore do Índice de Formação, Cidadania e Responsabilidade Social (IFC/RS) .....	108
<b>Figura 3:</b> Farol de resultados do indicador IFC/RS.....	111
<b>Figura 4:</b> Método PDCA para Gestão Integrada da Escola .....	113
<b>Figura 5:</b> Matriz SWOT .....	115
<b>Figura 6:</b> Matriz SWOT de uma escola da rede municipal de ensino em Manaus .....	116
<b>Figura 7:</b> Sinalização do Padrão Mínimo aplicado nas escolas .....	122
<b>Figura 8:</b> Diagrama de Causa e Efeito da Dimensão Ensino-Aprendizagem do IFC/RS.....	125
<b>Figura 9:</b> Marco Operativo .....	127
<b>Figura 10:</b> Modelo de Plano de Ação .....	129
<b>Figura 11:</b> Painel de Gestão Padronizado.....	131
<b>Figura 12:</b> RIAP - status e faróis das ações .....	132
<b>Figura 13:</b> Mapa de Manaus: <i>Lócus</i> da pesquisa .....	135
<b>Figura 14:</b> Matriz Swot da escola E.....	147
<b>Figura 15:</b> Matriz Swot da escola G .....	151
<b>Figura 16:</b> Pastas das Chefias Entrevistadas .....	158
<b>Figura 17:</b> Rotatividade dos Cargos de Secretários Municipais da Educação de Manaus.....	132
<b>Figura 18:</b> Empresas e Institutos na SEMED/Manaus.....	180

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1:</b> Infraestrutura das 9 escolas <i>locus</i> da pesquisa .....	136
---	-----



## LISTA DE FOTOGRAFIAS

<b>Fotografia 1:</b> Caderno de checagem do conteúdo ministrado/GIDE .....	140
<b>Fotografia 2:</b> Refeitório Escola D .....	145
<b>Fotografia 3:</b> Sala de aula .....	145

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	20
CAPÍTULO I .....	33
1 As relações trabalho, capital e educação. ....	33
1.1 Desenvolvimento do capitalismo e educação.....	35
1.2 Os mundos do trabalho fabril e a gerência: Taylor/Ford....	41
1.3 A Amazônia se recusa a ser domada. ....	51
1.4 Flexibilização e hibridismo das estratégias de administração .....	55
1.5 A cultura da gerência industrial rígida e autoritária na escola e em Manaus.....	73
CAPÍTULO II .....	80
2 A materialidade das políticas neoliberais na administração pública.....	80
2.1 Neoliberalismo, reforma do estado brasileiro e perspectiva gerencial na educação..	86
2.2 Administração da educação básica no município de Manaus: atores políticos e financeiros .....	91
2.3 A enunciada qualidade por meio da Gestão Integrada da Escola-GIDE.....	108
2.4 De vigia das máquinas a vigia dos índices: A materialização dos ciclos empresariais na administração da educação básica municipal.....	124
2.5 Caracterização e realidade material das escolas pesquisadas .....	135
CAPÍTULO III .....	156
3 A GIDE no entendimento dos profissionais que atuam na Educação Básica do Município de Manaus .....	156
3.1 Como Manaus cresce no ranking? .....	170
3.2 Consequências do negócio do setor privado com o setor público na educação Municipal de Manaus .....	179
3.3 A pseudoqualidade do ensino a partir da GIDE .....	185
3.3.1 A importância do conteúdo escolar para a formação de um sujeito integral.....	196
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	206
REFERÊNCIAS.....	213

## SOBRE A AUTORA

Estudante de escola pública desde os anos iniciais até o ensino médio cursado no Instituto de Educação do Amazonas – IEA, penúltima turma de magistério formada por esta instituição. Inicia sua atividade como professora estagiária, lecionando para jovens e adultos enquanto ainda cursava o ensino médio (1999-2001).

Realizou estágio como alfabetizadora de jovens e adultos (pela Secretaria de Estado de Educação – SEDUC e pelo Serviço Social da Indústria – SESI); Estágio em Pedagogia Hospitalar no Hospital e Pronto Socorro da Criança Zona Sul – HPSCZS; Professora de 1º ao 5º ano passando por três escolas particulares distintas. Funcionária Pública pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED (2008) regime de trabalho 40h semanais, funções exercidas: professora 1º ao 5º ano, Assessora de Gestão (2014): quando após 1 ano e 8 meses na função solicitou retorno ao cargo de professora 1º ao 5º ano (2016).

É graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas, vivencia neste processo encontro com o **ensino**: através do programa de monitoria da disciplina – Metodologia do Trabalho Científico; com a **extensão**: através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária: PRONERA, atuando na capacitação metodológica e acompanhamento de monitores alfabetizadores nas áreas de assentamento do INCRA; com a **pesquisa**: no Programa de Iniciação Científica – PIBIC com o projeto: “Qualificação dos trabalhadores desempregados do Setor Eletroeletrônico do Polo Industrial de Manaus”.

O desenvolvimento da pesquisa torna-se elemento fundamental para compreensão do mundo capitalista sendo a pesquisa de iniciação científica ampliada para nível de Mestrado em Educação – UFAM, culminando na dissertação intitulada: “(Des) emprego no Polo Industrial de Manaus – Setor Eletroeletrônico: o trabalhador e a qualificação frente às exigências do capital” (defendida em 2013).

A produção acadêmica da dissertação e o exercício da prática profissional como assessora de gestão possibilitaram enxergar à lógica fabril materializada na escola e as disputas ideológicas pela educação, ora vista como responsável exclusivamente pela preparação de mão de obra na pressa de resposta ao mercado, ora enquanto direito do cidadão e condição essencial para participação política através de uma perspectiva emancipatória. Dessa contradição entre teoria eleita e realidade prática vivenciada nasce a pesquisa de tese.

## INTRODUÇÃO

Esta tese foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal do Amazonas- UFAM, na Linha de Pesquisa 2: Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional. Está vinculada ao Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas e Educação- GPPE/UFAM, e apresenta os desafios amazônicos, articulados ao contexto nacional e internacional. Tem o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas- FAPEAM agências financiadoras do PPGE/UFAM.

Após conclusão de pesquisa no Mestrado em Educação – PPGE/UFAM, na qual se estuda a temática: “(Des) emprego no Polo Industrial de Manaus – Setor Eletroeletrônico: o trabalhador e a qualificação frente às exigências do capital” fica evidente na resposta dos trabalhadores desempregados partícipes da pesquisa, que o desemprego não fora ocasionado pela falta de ‘qualificação’ por parte destes trabalhadores, discurso tão recorrente nas diversas mídias sociais. Observa-se, pelo contrário que, para a função a qual desempenhavam na fábrica estavam qualificados. Foram demitidos, sobretudo, devido à crise sistêmica capitalista. Em todas as respostas sem exceção, apresentaram como principal causa da demissão a crise de 2008<sup>1</sup>. Ressalta-se na dissertação que as empresas do Polo Industrial de Manaus, à época da pesquisa mantiveram lucratividade repassando o ônus da denominada crise à classe trabalhadora principalmente pelo enxugamento do quadro de pessoal (PEREIRA, 2013).

A experiência profissional na Secretaria Municipal de Educação – SEMED, associada ao trabalho de pesquisa desenvolvido no mestrado em educação, foram o ponto de partida para as inquietações que levaram a propor a formulação de uma tese que discutisse a Gestão Integrada da Escola – GIDE, estratégia administrativa proposta pela Empresa Instituto Águila, contratada por seis milhões, quatrocentos e quarenta mil reais inicialmente, e posteriormente, mediante os consecutivos contratos totalizando até o primeiro trimestre de 2018, dezenove milhões, quinhentos e quarenta e dois mil e dez reais, para a reestruturação da Secretaria nos moldes empresariais.

O início dos trabalhos da referida empresa consultora se torna de conhecimento público dos professores e demais membros das unidades escolares através do edital veiculado pelo município de Manaus, que previa trabalho temporário, para atuação como multiplicadores de uma metodologia de

---

<sup>1</sup> A crise sistêmica engendrada pelo capitalismo e estourada em 2008. A classe burguesa segundo Pinheiro (2012) é a grande responsável pela crise, por sua postura “[...] no comando da agiotagem dentro do mercado de crédito, por sua ação imanente no contexto de risco especulativo e, principalmente, pela necessidade endógena do capital que ao gerar a crise, cria a possibilidade de um novo ciclo de acumulação” (p. 29, 30).

gestão, por um período de 12 meses com possibilidade de prorrogação. O regulamento do processo seletivo teve publicação no Diário Oficial do Município de Manaus e destinava-se:

[...] à seleção e formação de Assessores em Gestão Educacional, que atuarão como multiplicadores de uma metodologia de gestão específica, alinhada aos objetivos da SEMED, visando primordialmente:

- I – promover melhores resultados pedagógicos por meio de uma gestão escolar de qualidade;
- II – oferecer oportunidade aos servidores que possuam perfil e interesse de exercer cargos de liderança;
- III – identificar servidores com competências compatíveis com os propósitos da metodologia a ser aplicada (MANAUS, 2014a).

Iniciou-se com chamada pública solicitando aos interessados que preenchessem *on-line* seus dados profissionais e acadêmicos. Após seleção dos perfis por parte da comissão avaliadora, os candidatos selecionados foram submetidos a uma prova de múltipla escolha que versava sobre conteúdos referentes à: legislação da educação básica, conhecimentos de informática e métodos de gestão.

Somente os candidatos que acertaram 60% das 30 questões foram encaminhados à entrevista com os jovens consultores da Empresa Instituto Áquila<sup>2</sup>, tais consultores realizaram as entrevistas, acompanhados por um servidor da Secretaria Municipal de Educação – SEMED – Unidade Sede. O objetivo das entrevistas consistia, segundo o referido Diário Oficial do Município de Manaus, na avaliação dos perfis dos candidatos (características pessoais, experiências profissionais, habilidades e comportamentos).

Os candidatos considerados aprovados na etapa de entrevistas foram convocados a participarem de um treinamento realizado pelos consultores da Empresa Instituto Áquila, com duração de uma semana, tendo por basilar o método PDCA<sup>3</sup> e o conhecimento do sistema de Gestão Integrada da Escola – GIDE, que, de acordo com Godoy (2015) trata-se de gestão com foco em resultados, que utiliza um indicador próprio denominado IFC/RS (Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social). A aprovação final neste módulo de treinamento dependia da correta resposta à prova com questões de múltipla escolha e uma pergunta cuja resposta deveria ser dissertativa. Apenas os candidatos que obtiveram 75% de aproveitamento e 100% de frequência foram considerados aprovados. Tal exame foi aplicado no último dia de treinamento.

---

<sup>2</sup> Jovens com faixa etária média abaixo de 35 anos, responsáveis pela implementação da Gestão Integrada da Escola: GIDE, em toda a rede de ensino municipal de Manaus – utilizando uma ferramenta gerencial administrativa própria do ambiente empresarial. As demais informações sobre a Empresa Instituto Áquila, suas ferramentas de administração estão expostas no decorrer da tese.

<sup>3</sup> PDCA: PLAN (Planejamento) – DO (Execução) – CHECK (Checagem) – ACT (Ações corretivas) é um método administrativo utilizado para o controle e melhoria contínua de processos e produtos, está detalhado na tese.

O objetivo da seleção é apoiar às escolas no aprimoramento do seu sistema de gestão, identificando os pontos de melhoria nos processos administrativos e pedagógicos que impactam diretamente no desempenho dos estudantes da rede municipal, medidos pelos indicadores educacionais. O processo seletivo para grupo de trabalho obedecerá as seguintes etapas: inscrição dos candidatos; análise de currículo/títulos; avaliação individual do conhecimento de gestão, informática e educação; avaliação de perfil; programa de capacitação e certificação em gestão e divulgação do resultado (MANAUS, 2014a, p.16).

Após aprovação, nesse módulo-treinamento, a tarefa consistia em multiplicar nas escolas da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, a metodologia inculcada em uma semana de treinamento. Para maior fixação da metodologia a primeira ação dos novos assessores da GIDE, fora a de organizarem e ministrarem para os diretores das escolas municipais o mesmo treinamento recebido acerca da metodologia.

Posteriormente, o trabalho foi estruturado da seguinte forma: cada multiplicador, assessor da GIDE, recebera a incumbência de assessorar entre quatro a cinco escolas, uma escola diferente a cada dia da semana. Assim, a GIDE se materializou nas escolas mediante carta de apresentação do “assessor de gestão<sup>4</sup>” ao diretor escolar, cuja tarefa de assessoramento iniciara com a coleta de informações do ano anterior ao vigente para preencher a árvore do IFC/RS<sup>5</sup>. A cada oportunidade de reunião do assessor multiplicador da GIDE com a equipe escolar, era feito um rápido treinamento: com diretores, pedagogos, professores e demais membros da unidade escolar, acerca dos passos padronizados da estratégia de administração empresarial que se almejava implementar na rede.

A experiência observada em *locus* e citada possibilitou enxergar como a lógica empresarial modifica a cultura das escolas de maneira facilitada<sup>6</sup>, observando as tentativas de resistência e luta da classe trabalhadora, diante das políticas impostas arbitrariamente<sup>7</sup>. Embora não seja objeto da tese, por esta necessitar de um recorte, para o qual se elegeu a: Gestão Integrada da Escola – GIDE como objeto de estudo, é importante destacar, todavia, que durante os anos de 2013 a 2015, o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID e a Fundação Itaú Social também celebram em Manaus abertura de mercado para implementação de empréstimos e oferta de seus “serviços educacionais” através do PROEMEM:

---

<sup>4</sup> Conteúdo da carta: “Sr. (a) Diretor(a), Ao cumprimentá-lo (a), cordialmente, aproveitamos o ensejo para apresentar-lhe o Assessor de Gestão, matrícula nº, que o apoiará na Implementação da Metodologia de Gestão Educacional adotada pela Secretaria Municipal de Educação, denominada GIDE Avançada/ Gestão Integrada da Escola. Considerando o compromisso desta Secretaria com a qualidade da educação, bem como o desejo de alcançarmos, satisfatoriamente, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- IDEB- contamos com seu apoio e colaboração nesse novo caminho, para juntos darmos um salto qualitativo na Educação Municipal”. Carta datada de 05 de maio de 2014. Pesquisa de Campo (2017- 2018).

<sup>5</sup> Apresenta-se no decorrer da tese a árvore do IFC/RS com cada elemento de coleta que a compõe, de início ressalta-se que a maior parcela de itens se refere ao cômputo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB.

<sup>6</sup> Facilitada através da vontade política partidária em implantá-la, vontade esta não demonstrada para ações internas provenientes da própria SEMED, ou da UFAM em parceria com a SEMED e demais instituições públicas.

<sup>7</sup> Apresenta-se no decorrer da tese quem são os atores (políticos e financeiros) que fomentam a inserção, na Secretaria Municipal de Educação, de empresas, institutos e consultorias diversas.

A formação faz parte do Projeto de Expansão e Melhoria Educacional da Rede Pública Municipal de Manaus (Proemem) coordenado pela Semed, que visa construir novas escolas com financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). O Proemem foi aprovado pelo Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, em 25 de abril deste ano, e visa expandir o acesso à educação básica, infantil e fundamental [...] Com trabalho em Fortaleza, Goiânia e São Paulo, além de outras cidades no País, a tutora pedagógica e de área da Fundação Itaú Social, Sayuri Masukawa, explicou a importância do encontro com os educadores e técnicos da Semed para expor sobre a tutoria, que pode ser difundida no próximo ano, em Manaus. 'Nós estivemos aqui para explicar um pouco sobre a metodologia da tutoria, que é uma formação em serviço do profissional da rede de ensino. Estamos em fase de negociação para uma possível parceria com a Secretaria de Educação da cidade [...]' (MANAUS, 2014d).

A educação no município de Manaus, no período entre 2013 a 2018 passou a ser concebida fortemente, sob a lógica privatista, possível de ser observada em várias notícias no sítio da Secretaria Municipal de Educação – SEMED. Sob a orientação do Banco Interamericano de Desenvolvimento-BID, criou-se um projeto que se tornou um Programa de Expansão e Melhoramento Educativo-PROEMEM, através do qual, a SEMED veio a se abrir desde o ano de 2013<sup>8</sup> para as mais diferentes investidas do capital. Assim, através do BID, ocorre a indicação não só da Empresa Instituto Águila e da Fundação Itaú Social, como também adentram na SEMED o Instituto Ayrton Senna, o qual, segundo nota divulgada no sítio da SEMED, em 16 de outubro de 2014 realiza a segunda ação com objetivo de capacitar pedagogos, assessores pedagógicos e equipe técnica da Divisão de Ensino Fundamental-DEF:

[...] faz parte do Programa de Expansão e Melhoramento Educativo (Proemem), que visa à construção de novas escolas da rede municipal com investimento do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), além do aprimoramento pedagógico dos professores [...] Como proposta pedagógica para o município, o Instituto Ayrton Senna desenvolve três programas. O 'Se liga', que atende alunos alfabetizados e os que apresentam distorção idade/série, 'Acelera', com estudantes alfabetizados, mas que estão com distorção em idade/série (3º, 4º e 5º anos) e 'Fórmula da vitória', com estudantes do 6º ano, com dificuldade de defasagem de alfabetização. A gerente de projetos do Instituto Ayrton Senna, Rita Paulon, explicou como está sendo feito o trabalho de preparação dos pedagogos, que segundo ela, terão à disposição no futuro, novos recursos para a melhoria da aprendizagem dos alunos em sala de aula (MANAUS, 2014f).

A avalanche de proposições de cunho privado no espaço público também se justifica pelo fato de que na ótica do empresariado, a educação escolar pública não cumpre de maneira eficaz o papel de preparar mão de obra apta para o mercado de trabalho. E o conceito restrito de qualidade, pautada principalmente na leitura de dados numéricos, como se estes por si só fossem capazes de refletir a totalidade do conceito de qualidade educacional, encontra-se presente nos argumentos para efetivação dos negócios entre o setor privado e o setor público.

---

<sup>8</sup> Inicia em 2013 instituído pelo documento: Diálogo de Identificação Manaus, Estado do Amazonas, diagnóstico e apoio ao desenho e articulação de Programas (BR-L 1328). Carta Consulta versão final PROEMEM. Fonte: IDB, 2013. Maiores esclarecimentos acerca do PROEMEM são possíveis acessar na dissertação de Aranha (2017).

Nas revisões de literatura no banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (2007 a 2017), selecionada a educação como área de busca através da palavra-chave: GIDE, tendo como recorte apenas a busca por teses<sup>9</sup>, foi possível encontrar 2 (duas) teses, a mais recente para o período pesquisado defendida em 2016, cujo título destaca a Gestão Integrada da Escola - GIDE como temática central (tendo por foco a realidade do Estado do Rio de Janeiro), discute perspectivas gerencialista na educação, sob o modo de regulação neoliberal, a partir da década de 1990 que insere princípios e práticas na ‘Nova Gestão Pública’, com foco em eficiência, controle e resultados quantificáveis, o que dá materialidade para GIDE alterar a lógica escolar através do discurso de desqualificação da escola pública.

Esta tese destaca, por meio de pesquisa documental e entrevista a 8 diretores escolares, que os diretores escolares estão muitas das vezes alinhados à política do governo estadual, embora entendam que a metodologia de gestão utilizada pela GIDE caminhe na contramão do que acreditam como gestão escolar. Na tese é possível observar que o fio condutor das reformas educacionais é também reproduzido sob a influência e o financiamento de organismos internacionais.

A GIDE é apresentada como uma política que se adéqua aos paradigmas mercantis para a educação, que serve mais para ampliação da concorrência entre escolas, o que gera consensos e disputas na rede educacional do Estado do Rio de Janeiro.

A outra tese encontrada data de 2015 e, discute políticas de avaliação e gestão, sinaliza a GIDE em suas palavras-chave (também retratando a realidade do Estado do Rio de Janeiro), investiga as potencialidades e limites do uso da avaliação externa. O lócus de pesquisa centrou-se no município de Niterói. Avalia os instrumentos de regulação e gestão, em 4 escolas através de análise documental e entrevistas com membros da comunidade escolar.

A referida tese observa a reorganização do espaço escolar após a inserção das avaliações introduzidas pela rede estadual de ensino do Rio de Janeiro e enxerga como positiva a compilação de dados disponíveis aos diretores escolares. A tese assume em alguns momentos as palavras da própria Empresa quando, por exemplo, afirma que os diretores ganham “lentes de aumento” sobre a realidade da escola a partir do uso da metodologia GIDE.

Identifica como negativo o não aproveitamento de dados pedagógicos produzidos por meio da GIDE, e atribui a isso, tanto à resistência dos profissionais da educação à introdução do que chama de mecanismos de gestão, quanto à falta de informação dos professores acerca das ‘ferramentas’ que a secretaria estadual de educação disponibiliza. Considera por meio das entrevistas realizadas que a

---

<sup>9</sup> No exame de qualificação foi sugerida a leitura da dissertação de Marlon da Costa Guimarães, intitulada: Sob nova direção: o gerenciamento empresarial na rede pública estadual do Rio de Janeiro (2010-2014), bem como a dissertação e tese de Lorene Figueiredo Mainieri Silveiro. Ambos os trabalhos encontram-se incorporados ao escopo teórico desta tese.



desorganização da rede estadual de educação parece ter sido modificada com a implementação da GIDE, e descreve como ‘ganho significativo’ a ‘organização’ e a forma de ‘gestão’. A pesquisadora atribui que as críticas destinadas a GIDE, devem-se à ineficiência da comunicação, e não a metodologia em si, e considera que é dever da Secretaria de Educação promover informações para melhorar a comunicação acerca da metodologia para que a gestão seja de fato integrada.

Todavia, questiona até que ponto a implantação do ‘Currículo Mínimo’, a introdução de disciplinas ‘Resolução de Problemas Matemáticos e Produção Textual’ e ampliação da carga horária de Língua Portuguesa e Matemática, bem como Programa de Reforço Escolar, ideias alinhadas com a avaliação desenvolvida na rede, restringem o processo de ensino-aprendizagem aos conteúdos cobrados nos testes. Observa ainda que as avaliações externas, através da política de bonificação salarial, acarretam na aprovação discente a qualquer custo.

Em Manaus, a GIDE ainda é uma problemática de certa maneira recente na realidade educacional do município, pois, embora planejada desde julho de 2013 através do documento intitulado: Diálogo de Identificação Manaus, Estado do Amazonas, diagnóstico e apoio ao desenho e articulação de Programas (BR-L 1328), e apareça dentro do PROEMEM, como indicação do BID, a GIDE, produto da Empresa Instituto Águila foi apresentada às escolas no início de 2014. O que não oportunizou prazo de elaboração de teses em nível local abordando especificamente esta estratégia de administração, a qual foi sendo estruturada na rede paulatinamente.

Cabe destacar que teses com outras temáticas, mencionam a presença da GIDE na Rede Municipal de Manaus, por exemplo, na tese de Both (2016), que estuda acerca do “Esvaziamento do trabalho educativo na pré-escola”, observa com preocupação, na escola *lócus* de sua pesquisa na cidade de Manaus, alguns elementos da GIDE. A autora cita a GIDE principalmente por se deparar com a inserção dos “assessores de gestão” (multiplicadores da metodologia empresarial) na escola pesquisada, todavia, não aprofunda a discussão em sua tese, mas sinaliza a importância deste aprofundamento.

Não foram encontradas nas teses elencadas análises acerca da GIDE que partissem de seus primórdios, a administração no mundo empresarial partindo do entendimento dos movimentos de expansão do capital “[...] para mostrar que a política, a ideologia, o mundo valorativo, o simbólico, não ‘voam’ livres pelo ar, não têm autonomia completa em relação ao mundo concreto, material” (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 10), viés importante para compreensão da temática e da crítica empreendida nesta pesquisa.

À luz do método materialista histórico-dialético empreendem-se as análises da tese visando compreender os sujeitos como seres históricos, embora determinado por contextos econômicos,

políticos e culturais, são tanto criadores das realidades sociais quanto potenciais transformadores desses contextos.

Portanto, optou-se pela contribuição da tradição marxista uma vez que esta privilegia os estudos dos processos históricos e discussões filosóficas ou análise contextualizada, questionando a visão estática da realidade. Traz à tona o caráter conflitivo, dinâmico e histórico da realidade, posicionando-se além do conflito das interpretações buscando o conflito de interesses nas relações homem – natureza, reflexão – ação, teoria – prática.

O aspecto histórico do método parte do entendimento de que o homem é um ser que age de maneira objetiva, na interação com a natureza e com os demais homens, tal ação pode culminar, segundo Sánchez Vázquez (2007), em uma práxis fetichizada, petrificada, reificada que mantém a realidade tal como está, ou em uma práxis crítica revolucionária da realidade; que contribua para emancipação, transformação qualitativa da sociedade.

Kosik (2002) entende que os fenômenos se manifestam de maneira complexa, não linearmente, nem de forma neutra, portanto, para se chegar à compreensão da realidade faz-se necessário adentrar a compreensão de sua essência, a qual se apresenta no fenômeno, e, ao mesmo tempo, se esconde nele, daí a importância da pesquisa científica em uma perspectiva dialética, cujo pensamento crítico deve se propor a compreender a realidade na interdependência: objetivação e idealização.

Na realidade prática problematizada nesta tese, existe a alteração da cultura educacional local de maneira rápida e arbitrária, através da abertura das portas da SEMED, para que esta fosse gerida por quem “entende de gestão<sup>10</sup>”, exceto: diretores, pedagogos e professores (profissionais da educação) aos quais compete nesta lógica na visão capitalista apenas a adequação e reprodução social. Devido também a isso, privilegia-se na pesquisa, processos históricos e uma análise contextualizada acerca da administração empresarial materializada na educação básica, denominada de Gestão Integrada da Escola – GIDE.

Marx pauta seu método materialista na práxis, o objeto de pesquisa deve emergir da realidade prática. Utiliza da dialética em seu movimento com o fim de promover a superação. Para Kosik (2002), a dialética trata da compreensão da ‘coisa em si’, cuja manifestação não se apresenta imediatamente ao homem. Portanto, cabe ao pesquisador: intuir, analisar e compreender teoricamente o aspecto fenomênico da realidade concreta que pesquisa, a qual se constitui como parte petrificada do cotidiano, todavia, surge de um processo histórico carente de compreensão a fim de atingir sua essência. O autor

---

<sup>10</sup> Termo recorrente utilizado pelos consultores da Empresa Instituto Águila no exercício de consultoria na SEMED: “[...] não entendemos de educação, entendemos de gestão, e por entender de gestão estamos aqui!” (Pesquisa de Campo, 2017/2018).

utilizando-se das ideias de Marx assevera que “[...] Se a aparência fenomênica e a essência das coisas coincidissem diretamente, a ciência e a filosofia seriam inúteis” (p.17).

Assim, para compreensão da realidade pesquisada, delimita-se na SEMED de Manaus, um recorte para os anos iniciais (1º ao 5º ano). A fundamentação teórica visa apresentar o caráter conflitivo e dinâmico das relações estabelecidas pela SEMED e demais organismos privados.

Os dados primários coletados são oriundos de contratos que descrevem: metas, estratégias e ações da Empresa Instituto Águila de Gestão LTDA, também foram levantados conteúdos presentes em Diário Oficial, como também, notícias postadas no sítio da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, e, no sítio de diferentes mídias sociais.

De posse dos documentos e notícias situou-se os sujeitos históricos, em contexto mais amplo, relacionando-os com o universal, cuja realidade singular pesquisada e os condicionantes presentes na particularidade do fenômeno estudado, permitiu a análise do tipo de qualidade educacional que a Empresa Instituto Águila assume como premissa ao implantar sua estratégia de administração na Secretaria Municipal de Educação – SEMED, bem como as contradições presentes nesse processo de retrocessos que se consolidaram em demandas educativas no cotidiano escolar.

O trabalho em seu sentido pleno e criativo é a categoria estruturante desta tese, principalmente pelo evidente processo de mercantilização da vida social no contexto educacional local, no qual se consomem conhecimentos alheios às reais necessidades regionais, educam-se as crianças da rede municipal de ensino estabelecendo vínculos com empresas e perspectivas mercadológicas, pautadas na concorrência e competição, reificando sua adequação à lógica estabelecida socialmente, em uma falácia de que estão sendo preparados para no futuro atuarem no mercado de trabalho, para um mundo ideal que não se observa na materialidade da sociedade capitalista.

Cabe ressaltar que, no Polo Industrial de Manaus – PIM, o saber do processo de produção material pertence à chefia (gerência), e, tal gerência está, na maioria das vezes, distante fisicamente da região na qual são realizados os trabalhos; ou o saber se materializa no maquinário (OLIVEIRA, 2000). Sob esse aspecto, a relação do trabalhador com o conhecimento de totalidade para a construção das mercadorias, no processo produtivo, é de total estranhamento, uma vez que o trabalho permanece parcelado (SALAZAR, 1992; CHESNAIS, 2008).

Defende-se nesta tese, que a educação não pode ser resumida em ‘qualificar’ ou modelar seus estudantes para este mercado de trabalho: fragmentado, excludente, com vistas unicamente ao lucro. A premissa da educação defendida neste estudo consiste em qualificar sim, mas, para o trabalho criativo, em seu sentido pleno, para a vida. Estabelecer parcerias sim, mas com universidades públicas: federais, estaduais, parceiros que de fato comunguem de mesmo objetivo. Cabe enfatizar que educação não é mercadoria, portanto o objetivo fim da educação e do mercado já anuncia desacordo.

As categorias, gestão e qualidade e a relação público-privado, são aqui incorporadas com intuito de evidenciar a gestão empresarial que reproduz no ensino público municipal de Manaus uma pseudoqualidade também por meio do fomento de negócios entre o setor público e o privado. Estas categorias auxiliam na compreensão do movimento do objeto estudado que está pautado na Qualidade Total oriunda do âmbito empresarial.

Bissoli; Both (2016) esclarecem que à escola são atribuídos muitos papéis, principalmente oriundos de uma educação produto, alinhada aos ditames de mercado. As autoras reconhecem que há um esvaziamento do trabalho docente, tal esvaziamento, se dá por inúmeras razões, quais sejam: o reavivamento do neotecnicismo, aplicação de sequências pensadas por outrem, aumento do volume de trabalho e ação pautada na empiria e não na transmissão de conhecimentos em sua forma mais elaborada.

Entende-se que forjar a mão de obra futura através da educação escolar pública local, para uma realidade na qual o trabalhador de chão de fábrica, que trabalha no Polo Industrial de Manaus – PIM, por exemplo, é facilmente treinável e substituível, portanto, sendo uma força de trabalho muito mais barata, é estreitar o potencial humano. Concorde-se com Figueiredo (2014) quando esta afirma que o discurso da qualidade em educação tem significado a desqualificação do processo educativo, e essa desqualificação visa atender à demanda de determinado tipo de mão de obra exigida, principalmente a mão de obra de baixo valor agregado.

Tem-se por basilar o objetivo dialético, portanto, esmera-se em posicionar todas as categorias em movimento, haja vista que, as visões sociais do mundo são alienadas e alienantes e encontram-se impregnadas de política.

Após a estruturação teórica, produção de dados e diante da aprovação do projeto de tese no Comitê de Ética<sup>11</sup>, foram aplicados questionários e realizadas as entrevistas<sup>12</sup> em 9 (nove) escolas tendo por critério a escolha de escolas com maior e menor Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB/2015, estratificando-as entre as diferentes Divisões Distritais Zonais - DDZ's<sup>13</sup>.

A pesquisa utiliza como técnica de coleta de dados questionários e entrevistas. Ao todo foram aplicados 36 (trinta e seis) questionários e realizadas entrevistas<sup>14</sup> semiestruturadas aos sujeitos respondentes dos questionários. Os profissionais da educação partícipes são: 8 (oito) diretores escolares (uma diretora optou por não participar), 11 (onze) professores (1 a 2 professores de cada

---

<sup>11</sup> Projeto aprovado no CEP/UFAM, parecer nº 2.169.907/documento em anexo.

<sup>12</sup> As entrevistas nas escolas foram realizadas entre os meses de setembro a novembro de 2017, por ser período de intenso trabalho nas escolas em prol das metas do IDEB/2017 e preparo para aplicação da Prova Brasil.

<sup>13</sup> Divisão Distrital I (Zona Sul e Centro-Sul); Divisão Distrital II (Zona Oeste e Centro Oeste); Divisão Distrital III e IV (Zona Norte); Divisão Distrital V (Zona Leste 1); Divisão Distrital VI (Zona Leste 2); Divisão Distrital VII (Rodoviária e Ribeirinha).

<sup>14</sup> Tanto o questionário quanto o roteiro de entrevista encontram-se nos apêndices deste trabalho.

unidade escolar que lecionavam em 2017 para o 5º ano do ensino fundamental, ano que realiza a Prova Brasil), 8 (oito) pedagogos ou apoios pedagógicos (uma das escolas não tinha pedagogo nem apoio pedagógico), 2 (dois) assessores da GIDE e 2 (dois) assessores pedagógicos de Divisões Distritais Zonais distintas (geralmente um mesmo assessor da GIDE e pedagógico acompanha cerca de 5 (cinco) escolas da mesma DDZ).

Realizou-se também entrevistas com 5 (cinco) chefias/funcionários de setores e departamentos mais envolvidos com as demandas de administração da SEMED a fim de obter melhor compreensão da realidade pesquisada.

A estratificação dos entrevistados entre os diferentes cargos e os pertencentes a escolas com maior e menor IDEB/2015 visa o entrecruzamento de diferentes pontos de vista acerca da mesma problemática, a fim de enriquecer a temática não apenas com dados teóricos e documentais, mas também através de pesquisa de campo com abordagem aos sujeitos partícipes deste processo. Assim, pensar a realidade em sua dimensão teórica e prática é instigante, principalmente para que a crítica não se constitua apenas em envoltório e, encerre-se em si mesma.

Deste modo, as respostas obtidas no momento das entrevistas semiestruturadas foram gravadas e transcritas para melhor aproveitamento das falas, mediante prévia autorização dos sujeitos partícipes, a identidade dos sujeitos está mantida em sigilo bem como as escolas selecionadas para pesquisa de campo evitando ao máximo o constrangimento, conforme preconiza o Comitê de Ética da UFAM, ou algum tipo de censura ou sanção nas falas dos sujeitos.

A pesquisa tem no método materialista histórico-dialético a coluna dorsal, cuja definição, orienta não somente o questionário elaborado, bem como o roteiro de entrevistas, a construção, os conceitos e os autores chamados a dialogar na tese.

No movimento em espiral, a categoria totalidade se faz presente, por entender a realidade da rede municipal de Manaus como um todo estruturado cuja totalidade concreta é a realidade, a qual possui um caráter histórico, um conteúdo objetivo e um significado do fenômeno. Pois, observa-se que a busca por consultorias que atuam com estratégias da administração empresarial têm adquirido cada vez mais espaço no âmbito educacional, através do estabelecimento de negócios entre o setor público e empresas privadas. O presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação no Amazonas – UNDIME, no Seminário<sup>15</sup>: PNE – Plano Nacional de Educação, já alertara aos representantes dos municípios do Estado do Amazonas que apareceriam muitas empresas de consultorias com o objetivo de arrancar dinheiro dos cofres públicos.

Totalidade concreta, segundo Kosik (2002), vai além da simplificação em afirmar que tudo está em conexão com tudo, e que o todo é mais que as partes. Trata-se da realidade como um todo

---

<sup>15</sup> Ocorrido em 26 de julho de 2017, no auditório do Tribunal de Contas do Estado do Amazonas.

estruturado de maneira dialética, dos quais os fatos podem ser compreendidos racionalmente, cuja totalidade concreta é a realidade. A totalidade foge da aparência fenomênica, o que implica compreender, segundo Nagel (2015), a realidade em suas múltiplas conexões, para além da causalidade aparente.

Por exemplo, o então Secretário de Educação Básica do Ministério da Educação – MEC (2017), também presente no referido Seminário, demonstra que corrobora com a lógica capitalista na educação, pois afirma que é razoável estabelecer “parcerias” entre o setor público e o setor privado, principalmente se proporcionar eficiência ao gasto com resultados.

Nesta tese o objetivo principal parte da análise da lógica empresarial na administração da Educação Básica do município de Manaus denominada GIDE, implementada na Secretaria Municipal de Educação – SEMED, com base nos fundamentos da gerência empresarial, e a enunciada “qualidade educacional” no período de 2014 a 2018. A pergunta fundamental que norteia a pesquisa é: O produto GIDE vendido pela Empresa Instituto Águila para a SEMED, proporciona avanço ou melhoria real para qualidade educacional?

Na compreensão do fenômeno estudado afirma-se que a compra do produto GIDE de parâmetro empresarial para o contexto educacional da rede pública do município de Manaus caminha na contramão até mesmo das exigências do mundo produtivo empresarial que exige flexibilidade, variedade, por meio da reestruturação produtiva. Também é ineficaz para o âmbito educacional por apresentar dados quantitativos em curto prazo que expressam uma pseudoqualidade do ensino, por seu caráter instrumental, rígido, estreito e limitado. Cabe destacar que a GIDE é eficaz para o contexto empresarial local, pois conforma os estudantes desde a mais tenra idade ao trabalho precarizado.

No desenvolvimento da tese, explicita-se no primeiro capítulo o fundamento interno da administração empresarial através de um estudo das relações trabalho, capital e educação, evocando os mundos do trabalho fabril a fim de identificar suas características intrínsecas principalmente de extração de mais-valor dos trabalhadores por meio das estratégias administrativas as quais inviabilizam do ponto de vista educacional o deslocamento da lógica de mercado para a educação.

O capítulo 1 fundamenta-se em autores clássicos como Marx (2010; 2011; 2013); Braverman (1987); a fim de resgatar a essência do trabalho humano e criativo e sua degradação histórica ao longo das sociedades e atualmente na sociedade capitalista. Bem como autores renomados no âmbito educacional e das ciências sociais tais como: Saviani (2012; 2013); Enguita (1989); Machado (1989); Gramsci (2011); Hirata (2008); Shiroma (1993); Leite (1994); Sennett (2010); Mészáros (2006) dentre outros, para contestarem acerca das ideias de autores do âmbito empresarial, tais como: Taylor (1995); Ford (1926); Ohno (1997); Ishikawa (1986); Deming (1990). Apresenta assim, pontos de vista distintos

sob ampla fundamentação teórica trazendo nuances da Amazônia neste contexto tão controverso de disputas ideológicas.

O segundo capítulo objetiva compreender as políticas orquestradas pelos bancos, empresas, institutos e fundações em sua materialidade na administração da educação básica, do município de Manaus, evidencia a estratégia do capital, agora também financeirizado e especulativo, e apresenta sua face concorrencial trazendo consigo um conceito restrito de eficácia e qualidade próprio das fábricas. Neste fundamento, apresenta a GIDE através de suas ferramentas, como uma forma específica de gestão, e, por meio de análise documental e pesquisa de campo, evidencia a lucratividade que atraiu a Empresa Instituto Águila na investida e permanência de seus negócios na cidade de Manaus.

O capítulo 2 parte de autores como Harvey (1992; 2014); Chesnais (1996); Coriat (1998); Pereira (2010); Frigotto (1993; 2002); Peroni (2003; 2008); Adrião (2017) e das teses de, Figueiredo (2014); Araújo (2016) bem como dissertações de Pereira (2013); Guimarães (2015); Aranha (2017). Além de documentos como o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995); dentre outros documentos locais e dos contratos da SEMED com a Empresa Instituto Águila datados de 2014 a 2018.

Apresenta ainda as articulações entre os precursores da Qualidade Total no Brasil, tais como Falconi Campos (1990); Cosete Ramos (1992); Godoy; Murici (2009); Godoy (2015), com as ideias de teóricos do mundo empresarial norte americano e japonês representados por: Deming (1990); Ishikawa (1986); Ohno (1997) dentre outros, destacando minuciosamente as aplicações de princípios empresariais replicados no âmbito educacional manauara, traz ainda o lócus da pesquisa de campo e a caracterização das unidades de ensino partícipes da pesquisa.

O capítulo final apresenta as falas dos profissionais da educação básica do município de Manaus, como estes recebem, percebem e reagem a Gestão Integrada da Escola – GIDE e suas estratégias implantadas para uma enunciada elevação da “qualidade educacional”. Acrescenta uma discussão da realidade prática local acerca da qualidade educacional pautada em índices numéricos e da qualidade socialmente referenciada. Demonstra que por detrás dos altos índices existe uma pseudoqualidade do ensino.

Resgata discussões propostas ao longo da tese por meio dos autores: Saviani (2013; 2014); Braverman (1987); Gentili (1996; 2005); Enguita (1993); Frigotto (1993); Frigotto; Ciavatta (2003); Paro (2007; 2015); Freitas (2011); associando as ideias dos autores às falas dos entrevistados. Traz ideias de Deming (1990); Ishikawa (1986) agora para destacar que nem mesmo alguns dos elementos empresariais defendidos por estes autores estão de fato sendo seguido pela Empresa Instituto Águila que afirma ser adepta desta expertise empresarial.

Adiciona autores como: Libâneo (2012); Libâneo; Freitas (2013); Nuñez; Oliveira (2013); Dourado; Oliveira (2009); Santomé (2008); Konder (2009), a fim de problematizar conteúdos importantes presentes na fala dos entrevistados. Assim, não esgota o assunto, pelo contrário, inicia problematizações para outras teses que serão elaboradas acerca da Gestão Integrada da Escola-GIDE.

Vieira Pinto (1969), salienta que cabe ao pesquisador decidir se será o agente criador de produtos e ideias, da classe dominante da sociedade, ou se, ao contrário, procurará produzir ciência às grandes massas, contribuindo com seu esforço intelectual para beneficiá-las. A decisão de caminhada foi assumida. A presente tese submete à apreciação dos leitores após levantamento, produção e análise dos dados, fundamentação teórica para compreensão dos determinantes sociais a fim de empreender caminhada na contramão do sistema capitalista. A tarefa de transformação da realidade social é uma função do coletivo, não ocorre em uma caminhada solitária.



## CAPÍTULO I

A fim de explicitar o fundamento interno da administração com base em princípios da gerência empresarial, necessário se faz resgatar uma direção de análise do conceito de trabalho evocando os mundos do trabalho fabril para evidenciar a lógica empresarial nas relações entre trabalho, capital e educação onde interesses antagônicos estão em luta. A proposta deste capítulo busca retomar alguns conceitos e críticas, uma vez que a temática já tem sido discutida por inúmeros estudiosos, alguns dos quais são chamados ao debate neste capítulo.

### **1 As relações trabalho, capital e educação**

O trabalho existe desde que o homem diante das necessidades práticas da vida precisou não somente apoderar-se dos materiais do universo físico *in natura*, mas os alterou de sua forma inata, melhorando sua utilidade em busca da melhor qualidade de vida da espécie humana, agindo na natureza de maneira consciente e proposital.

Trabalho é um processo entre o homem e os fenômenos do mundo físico, cujo homem medeia, regula, confronta e se apropria da matéria natural de maneira que esta seja útil para a manutenção da vida. Para tanto, o homem faz uso das forças naturais de sua corporeidade (braços, pernas, mãos, cabeça) a fim de agir e modificar o universo físico, e neste movimento ele não somente cria, trabalha como também se modifica.

[...] Pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente [...] (MARX, 2013, p.255, 256).

Enquanto o animal produz apenas segundo a carência da espécie, para sua necessidade imediata, Marx (2010) diz que o homem é capaz de produzir segundo a medida de qualquer espécie, o que caracteriza que o trabalho instintivo é típico dos animais em sua interação natural com a natureza

já o trabalho, atividade proposital, orientado pela inteligência, é produto idealizado apenas pela espécie humana, uma vez que o homem transcende a natureza, é histórico, criador tanto de valores elevados como abjetos.

A concepção dialética do trabalho perpassa assim pela interferência do homem na natureza objetivando a produção de sua existência, Marx (2013) apresenta de maneira clara o trabalho material:

No processo de trabalho, portanto, a atividade do homem, com ajuda dos meios de trabalho, opera uma transformação do objeto do trabalho segundo uma finalidade concebida desde o início. O processo se extingue no produto. Seu produto é um valor de uso, um material natural adaptado às necessidades humanas por meio da modificação de sua forma. O trabalho se incorpora a seu objeto. Ele está objetivado, e o objeto está trabalhado. O que do lado do trabalhador aparecia sob a forma do movimento, agora se manifesta, do lado do produto, como qualidade imóvel, na forma de ser. Ele fiou, e o produto é um fio (p. 258).

O conceito de trabalho em Marx (2010, 2013) é um processo caracteristicamente humano que se extingue no produto, se incorpora no objeto, o qual possui um valor de uso que deve ser voltado às necessidades humanas, pois, por meio do trabalho o homem transforma a natureza e se transforma, ele não somente cria um novo objeto, como também abre possibilidades de evolução constante, tanto para si como para a sociedade a qual dirige o produto de seu trabalho, assim o que pertencia apenas ao indivíduo passa a ser de domínio de toda sociedade.

Explica Saviani (2012) que, o trabalho como uma ação intencional, adequada à finalidade, como fenômeno que produz e reproduz a existência humana através da “[...] garantia da sua subsistência material com a conseqüente produção, em escalas cada vez mais amplas e complexas, de bens materiais; tal processo nós podemos traduzir na rubrica ‘trabalho material’[...]” (p. 12), e ao representar mentalmente os objetivos reais, os aspectos da ciência, da ética e da arte abrem-se de acordo com o autor, uma, outra categoria de produção, a não material, a qual possui pelo menos duas distinções.

A primeira distinção de trabalho não material, “[...] refere-se àquelas atividades em que o produto se separa do produtor, como no caso dos livros e objetos artísticos. Há, pois, nesse caso, um intervalo entre a produção e o consumo, possibilitado pela autonomia entre o produto e o ato de produção [...]” (SAVIANI, 2012, p.12). A segunda distinção refere-se à atividade em que o produto não se separa do ato de produção, um exemplo é a atividade de ensino, pois “[...] o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo [...]” (ibidem).

A educação também se configura em um processo de trabalho com suas peculiaridades, pois aquilo que não se constitui em natureza pura é trabalho humano, é cultura. E, é nesse exercício de antecipar em ideias os objetivos da ação, nesse trabalho não material da produção do saber através da elaboração de: conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades, que segundo Saviani

(2012), a educação se situa como um trabalho não material no qual tanto o ato de consumo quanto o ato de produção da educação na atividade de ensino imbricam-se, sendo assim o produto não se separa do ato de produção, diferente de um fio, produto criado, e imóvel.

Esclarece Marx (2011) que na troca entre capital e trabalho, o trabalhador troca apenas mercadoria, ou seja, seu trabalho, e, esta mercadoria, tem um preço como todas as outras mercadorias, assim o trabalhador recebe um salário e o capitalista recebe em troca o próprio trabalho do trabalhador como trabalho produtivo. O “[...] trabalho é o fermento que é jogado no capital e produz sua fermentação [...]” (p. 232). Pois, a força produtiva multiplica o capital, tornando-se também uma força reprodutiva do Capital, uma força do próprio capital.

Deste modo, o trabalho produtivo segundo Marx (2011) é o trabalho que produz capital. O fabricante de pianos é um trabalhador produtivo, mas o pianista não realiza trabalho produtivo em sentido econômico. Portanto, “[...] é admitido que somente é produtivo o trabalho que produz capital; que, conseqüentemente, o trabalho que não o faz, por mais útil que possa ser – pode muito bem ser nocivo -, não é produtivo para a capitalização, logo, é trabalho improdutivo” (idem, p.238). O trabalho improdutivo configura-se então, naquele trabalho que não produz mais valor, mas que é necessário à acumulação capitalista.

Em Marx também se apresentam as distinções das dimensões de trabalho *work*: trabalho concreto, criação de valores socialmente úteis e trabalho *labour*: execução cotidiana, sinônimo de trabalho alienado. Importante destacar que trabalho e emprego são conceitos distintos, pois para Marx (2010) somente a atividade proposital, intencional e que transforma a natureza é considerada trabalho ao passo que, no capitalismo, a relação de troca existente entre quem organiza o trabalho e quem o realizam denomina-se emprego (relação entre homens que vendem sua força de trabalho e homens que comprem esta força de trabalho), posto que com o crescente emprego de máquinas e a “[...] divisão do trabalho despojaram a atividade do operário de seu caráter autônomo, tirando-lhe todo o atrativo. O operário torna-se um mero apêndice da máquina e dele só se requer o manejo mais simples, mais monótono, mais fácil de aprender [...]” (MARX, 2010, p. 46). Importa resgatar estes sentidos de trabalho, a fim de não naturalizar o trabalho alienado e instintivo como a única forma possível ainda que a mais extensiva na sociedade capitalista.

### **1.1 Desenvolvimento do capitalismo e educação**

A palavra trabalho possui pelo menos 3 (três) noções distintas, a primeira utilizada na sociedade escravagista etimologicamente *tripalium*, que significa (três paus), instrumento de tortura; a segunda quer dizer, labor no qual o operário produz o que não é dele, ele não planeja nem participa do

destino de sua produção; e o terceiro sentido da palavra trabalho, paira na luta pelo conceito de trabalho como conquista do homem livre e criativo (SILVA, 2010). Deste aspecto do trabalho enquanto labor apresenta-se a estrutura econômica da sociedade capitalista que surge da estrutura econômica da sociedade feudal.

Marx (2013) afirma que a dissolução da sociedade feudal liberou os elementos da sociedade capitalista, uma vez que a expropriação trata-se de uma lei imanente da produção capitalista, assim cada capitalista seguindo esta lei liquidou muitos outros. Os primórdios da produção capitalista já se apresentavam esporadicamente entre os séculos XIV e XV, porém “[...] em algumas cidades do Mediterrâneo, a era capitalista só tem início no século XVI [...]. O estágio seguinte consistiu numa mudança de forma dessa subjugação, na transformação da exploração feudal em exploração capitalista [...]” (p.787).

A forma específica do feudalismo tem grande variedade, assim sendo de acordo com Hobsbawm (1977), não existe uma tendência universal do feudalismo, assim como não existe tendência única do capitalismo, o fato é que “[...] a transição do feudalismo é feita em escala mundial, de um modo muito desigual. O triunfo do capitalismo ocorreu integralmente apenas em um único lugar do mundo” (p.160). O autor refere-se à região mediterrâneo-europeia, a qual transformou o restante do mundo.

Assim, a palavra capitalismo adentra o vocabulário econômico e político mundial, destaca Hobsbawm (2009), que este triunfo global do capitalismo, nas décadas que se sucederam a 1848 se torna o tema mais importante da história: “[...] Foi o triunfo de uma sociedade que acreditou que o crescimento econômico repousava na competição de livre iniciativa privada, no sucesso de comprar tudo no mercado mais barato (inclusive trabalho) e vender no mais caro” (p.19).

Questiona Hobsbawm (2000), o que iria acontecer nesta transição na qual os artífices antes com domínio da totalidade de seu trabalho e altas habilidades técnicas (derivado do trabalho manual difícil, bom e útil à sociedade), não mais conseguissem se reproduzir formando substitutos.

Na história da acumulação primitiva de acordo com Marx (2013), momento “[...] em que grandes massas humanas são despojadas súbita e violentamente de seus meios de subsistência e lançadas no mercado de trabalho como proletários absolutamente livres” [...] (p.787), os capitalistas industriais, os novos poderosos da sociedade emergente deslocaram a vida dos mestres-artesãos corporativos, para que se convertessem “[...] em vendedores de si mesmos depois de lhes terem sido roubados todos os meios de produção, assim como todas as garantias de sua existência que as velhas instituições feudais lhes ofereciam” (ibidem). Assevera o autor que esta expropriação encontra-se registrada na história com traços de sangue e fogo.

Na gênese das relações capitalistas, sob a aparência de legalidade, ao vender sua força de trabalho, o homem aparece no mercado de trocas duplamente livre, de propriedade e de alguém que se responsabilize sobre ele, dispõe assim de uma cidadania (abstrata), e uma liberdade de trocar com o capitalista sua força de trabalho.

Também na acumulação primitiva “[...] o dinheiro é transformado em capital, como por meio do capital é produzido mais-valor e do mais-valor se obtém mais capital” (MARX, 2013, p.785). O capital em Marx (idem) trata-se de movimento, um valor em processo, no qual a circulação de mercadorias é o seu ponto de partida. Emerge tanto da produção e circulação de mercadorias – do comércio – e, historicamente como primeira forma de manifestação, em dinheiro, oriundo do confronto do capital com a propriedade fundiária.

Com o advento das sociedades capitalistas houve mudança de costumes e conflitos de resistência. Thompson (1998) relata que na transição do século XVIII para o século XIX (período da primeira Revolução Industrial na Inglaterra), as inovações técnicas consentiam na exploração e expropriação dos direitos do uso costumeiro da plebe pelo processo de racionalização capitalista. Assim, quando faltava mão de obra masculina ao capital que estava em expansão, as mulheres e as crianças adentravam no mercado de trabalho dos mais diversos ramos, por exemplo, de fábricas a vapor e de tecidos.

Esclarece Marx (2013), que diante da disciplina necessária para o sistema de trabalho assalariado que se estruturava: “[...] a população rural, depois de ter sua terra violentamente expropriada, sendo dela expulsa e entregue à vagabundagem, viu-se obrigada a se submeter, por meio de leis grotescas e terroristas, e por força de açoites, ferros em brasa e torturas [...]” (p.808) a esta disciplina de trabalho assalariado.

O capitalismo demonstrando seu lado perverso explorava não só a mão de obra feminina e infantil, onde a mão de obra dos homens já estava escassa; como também expropriava terras e bens. Desde o princípio do capitalismo a preocupação maior não é com o humano, Marx (2010) assevera que: “Quanto menos habilidade e força o trabalho manual exige, isto é, quanto mais a indústria moderna progride, tanto mais o trabalho dos homens é suplantado pelo de mulheres e crianças [...] Não há senão instrumentos de trabalho, cujo preço varia segundo a idade e o sexo” (p. 46), sendo que as mulheres e as crianças se tornam a força de trabalho mais barata que o capitalista emprega.

Marx (2013) apresenta a história de Wilhelm Wood, uma criança de 9 (nove) anos, que iniciou seu trabalho aos 7 (sete) anos, descreve que sua tarefa consistia em carregar as mercadorias já moldadas para sala de secagem e retornar trazendo os moldes vazios: “[...] Chega ao trabalho todos os dias às 6 horas da manhã e o deixa por volta das 9 da noite. ‘Trabalho até às 9 horas da noite todos os

dias da semana. Assim foi, por exemplo, durante as últimas 7 ou 8 semanas'. Portanto, 15 horas de trabalho para uma criança de 7 anos! [...]" (p.318).

É na sociedade capitalista através da produção de excedentes que se acirra a exploração do homem pelo homem o que acarreta em que as contradições sociais se tornem cada vez mais antagônicas. Os interesses deixam de se centrar na garantia da sobrevivência pessoal e da comunidade e passam a convergir na produção de mercadorias e na satisfação das necessidades do modo capitalista de produção.

A realidade descrita por Marx (2013), ainda é possível de ser evidenciada<sup>16</sup> no contexto da sociedade capitalista "moderna". Outra característica da sociedade capitalista, além da exploração da força de trabalho em máquina de produzir valor, centra-se na rigorosa divisão entre cérebro e mão, Machado (1989), assegura que ainda no período manufatureiro a divisão do trabalho: "[...] traz consigo, portanto, a divisão entre mão e cérebro, entre o pensar e o fazer. Assim, não só o trabalho se divide, mas ao se separar, cinde o próprio homem" (p. 21).

O aspecto ontológico central do trabalho emana da práxis social, de uma relação socialmente mediada, no agir humano em sociedade. Lukács (2013) desenvolve que o trabalho na perspectiva da teoria marxiana, é a única forma existente de um ente teleologicamente produzido, o qual funda a peculiaridade do ser social. Somente o homem é capaz de criar conceitos e a educação é uma práxis própria dos seres humanos.

Deste modo, tanto o capitalismo quanto a escola têm uma história. "[...] Nem a organização do trabalho nem o acesso ao ensino têm se mantido invariantes no processo de desenvolvimento da sociedade capitalista [...]" (ENGUITA, 1989, p. 231).

Anteriormente ao desenvolvimento do capitalismo, "[...] que se processou pela expropriação dos pequenos produtores independentes, não se conhecia a escola generalizada a todo o povo. A transmissão de conhecimentos se fazia segundo o modo de estruturação da sociedade [...]" (MACHADO, 1989, p. 37). A escola não tinha por objetivo, "[...] a transmissão de conhecimentos utilizáveis na produção, mas a sustentação e a legitimação de um modo de vida social. Para a transmissão de conhecimentos necessários à produção, foram de grande importância à atuação das famílias e das corporações de ofício" (ibidem).

As escolas antecedem ao capitalismo e a indústria. Enguita (1989), diz que os primeiros sistemas escolares que surgiram na história do Ocidente tinham pouco a ver com a economia, pois

---

<sup>16</sup> "[...] Em Piracaia, 19 trabalhadores foram encontrados em condições análogas à de escravos em três carvoarias diferentes. Segundo os fiscais, a situação era crítica em ambas às propriedades. Nenhum trabalhador estava registrado, não havia instalações sanitárias adequadas e a ausência de equipamentos de proteção era total. Os funcionários não contavam com água potável nem alimentação era fornecida. Uma criança de 11 anos e um adolescente de 16 estava entre os trabalhadores [...]" (G1.GLOBO, 2014a).

respondiam antes a fatores e fins políticos, religiosos ou militares. Até o início do processo de industrialização, segundo o autor, quase todas as pessoas aprendiam a fazer seu trabalho fazendo-o, cita como exemplo, os camponeses ou uma pequena minoria de artesãos os quais aprendiam em seu périplo sem necessidade de recorrer a mecanismos alheios às próprias instituições produtivas. O quadro 1 apresenta o porquê de o capitalismo ter sido capaz de dar forma à escolarização de acordo, com Enguita (1989):

**Quadro 1:** Por que o capitalismo foi capaz de dar forma à escolarização

Em primeiro lugar, as grandes empresas capitalistas sempre exerceram uma grande influência sobre o poder político, quando não foram capazes de instrumentalizá-lo abertamente.	Em segundo lugar, além das autoridades públicas foram apenas os 'filantropos' recrutados ou auto-recrutados entre as fileiras do capital, os que puderam prover de fundos um grande número de iniciativas privadas e, de preferência, como é lógico, as que mais se ajustavam a seus desejos e necessidades.
Em terceiro lugar, os supostos beneficiários das escolas ou os que atuavam em seu nome sempre viram estas, essencialmente ou em grande medida, como um caminho para o trabalho e, sobretudo, para o trabalho assalariado, aceitando, por conseguinte, de boa ou má vontade, sua subordinação às demandas das empresas.	Em quarto lugar, as escolas, como organizações que são, têm elementos em comum com as empresas que facilitam o emprego das primeiras como campo de treinamento para as segundas.
Em quinto lugar, as empresas sempre apareceram na sociedade capitalista como o paradigma da eficiência e gozaram sempre de uma grande legitimidade social, seja como instituições desejáveis ou como instituições inevitáveis – exceto em alguns períodos de agitação social, os mesmos em que também se viram questionadas as escolas –, convertendo-se assim em um modelo a imitar para as autoridades educacionais.	E, em último lugar, mas não por sua importância, convém recordar que as escolas de hoje não são o resultado de uma evolução não conflitiva e baseada em consensos generalizados, mas o produto provisório de uma longa cadeia de conflitos ideológicos, organizativos e, em um sentido amplo, sociais.

Fonte: Enguita (1989, p. 131). Estruturado pela pesquisadora.

Assim, já que o conhecimento a priori destinava-se a uma elite, pois, ainda não era condição necessária para que a classe trabalhadora manipulasse a base técnica à época, uma vez que as tarefas podiam ser aprendidas no próprio posto de trabalho. Elucida Ramos (2001), que com a distinção e apropriação da terra e da riqueza e com a universalização do conjunto de técnicas básicas de diferentes ramos da indústria, houve a necessidade da distribuição dos saberes para que a população trabalhadora se apropriasse de conhecimentos e destrezas outras para responder a uma sociedade que se urbanizava.

Como as aprendizagens já não ocorriam no local de trabalho, as escolas passaram a assumir não só o papel de socialização como também do saber técnico, por exemplo, na “[...] Europa, à medida que vai desaparecendo o aprendizado tradicional da oficina do artesão e o controle do saber pelas corporações de artes e ofícios, ocorre à criação de escolas e a sua extensão aos trabalhadores produtivos [...]” com conteúdos diferenciados, pois, para a população trabalhadora cabia apenas formação beneficente voltada para o processo produtivo em vigor (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p.31, 32).

A habituação do trabalhador ao modo produtivo necessita se renovar a cada geração, o que dá vazão para que escolas com interesses de fazer com que os trabalhadores melhor cooperem no trabalho organizado socialmente sejam constituídas. Braverman (1987) elucida a problemática da tentativa de habituação da classe trabalhadora, em que as “ciências” psicológicas, sociológicas, econômicas, matemáticas, etc., “[...] dedicadas a descobrir os móveis do comportamento humano e a manipulação mais eficaz dele nos interesses patronais, enveredaram por enfoques confusos e confundidores [...]” (p.129) na busca das mais variadas interpretações para conformar o comportamento do trabalhador ao ambiente de trabalho.

As ciências utilizadas com fins à satisfação do comércio e da indústria não esclareciam de quais maneiras satisfariam ao trabalhador, este apenas visto como parte, apêndice, do comércio e da indústria. Responder ao comércio e a indústria, e não aos interesses da imensa maioria de trabalhadores, mas àqueles que os controlam é imanente à sociedade capitalista, que através da formação de um novo hábito, uma nova qualidade mental mais apropriada ao mundo do trabalho utiliza da educação para expandir seus objetivos.

Sánchez Vázquez (2007) corrobora que as ciências que se desenvolvem mais rapidamente são exatamente as necessárias ao progresso técnico imposto pela produção, a exemplo da química e da física moderna as quais nascem para responder às exigências da produção. Outro exemplo, segundo o autor, é a matemática, considerada ciência pura, só obteve estímulo para desenvolver-se mediante as exigências da física quântica. Elucida assim que, a produção não só determina a ciência, como demanda desta, respostas praticistas integrando-a na própria produção “[...] como sua potência espiritual, ou como uma força produtiva direta [...]” (p.249)”. Deste modo, o teórico se reduz ao que é útil, ao utilitarismo prático empresarial.

Braverman (1987) sintetiza que: “[...] O profissional estava vinculado ao conhecimento técnico e científico de seu tempo na prática diária de seu ofício [...] o ofício proporcionava um vínculo diário entre a ciência e o trabalho [...]” (p.119). Todavia, o trabalhador deixa de ser um profissional e se torna em “[...] mas uma ferramenta humana de gerência” (idem, p.122), cujas maneiras de gerir as novas fábricas que foram se concebendo neste processo produtivo capitalista também definiram e ainda



definem as maneiras de gerir os sistemas de ensino, correlacionando assim, o mundo valorativo e simbólico, ao mundo concreto e material, ao mundo capitalista.

## **1.2 Os mundos do trabalho fabril e a gerência: Taylor/Ford**

Na sociedade capitalista é o capital quem cria, destrói e recriam de modo contínuo, os mundos do trabalho. Assevera Alves (1999) que o capital criado pelos homens se torna sujeito e rege a humanidade. Ainda no primeiro estágio do capitalismo são encontrados mecanismos de comando e ao mesmo tempo de controle do processo de produção denominados de gerência. A gerência surge da preocupação com a administração da economia de forma que produza cada vez mais capital (ANJOS; OLIVEIRA, 2008).

No modo de produção capitalista, como o trabalhador não trabalha pelo produto de seu trabalho, mas por um salário, o interesse pela produção passa a ser do capitalista e não do trabalhador, assim o capitalista adota medidas de gerência, com objetivo de controlar o processo de trabalho, a fim de evitar a resistência do trabalhador e aumentar sua produtividade (ARAÚJO, 2016).

A gerência precede ao capitalismo, segundo Braverman (1987) o trabalho que permanecia sob o controle imediato dos produtores, tão logo estes foram reunidos, fez surgir o problema da gerência em forma rudimentar, com escalonamento rústico de prioridades e atribuição de funções. Já as funções de concepção e coordenação adquiriram a forma de gerência na indústria capitalista, cujo gerente era o próprio capitalista.

No final do século XIX e início do século XX, Taylor (1995) já destacava seu grande interesse em garantir a eficiência através da cooperação sistemática estruturada no treinamento e formação das pessoas das quais necessitava. Segundo o mesmo, os princípios por ele elaborados, de administração científica, interessariam e seriam passíveis de serem aplicados não apenas a engenheiros e diretores de empresas, mas também a “[...] casas comerciais, grandes e pequenas, na administração de igrejas, de institutos filantrópicos, de universidades e de serviços públicos” (p.23). A administração dita científica desenvolvida por Taylor já nascera com uma perspectiva padronizadora cujos primórdios de administração por treinamento e aplicação do prescrito tornam-se presentes ainda hoje nas estratégias de controle exercidas sobre o trabalho humano.

Para Taylor (1995) o “[...] principal objetivo da administração deve ser o de assegurar o máximo de prosperidade ao patrão e, ao mesmo tempo, o máximo de prosperidade ao empregado” (p.24). Cabe enfatizar que máxima prosperidade aos empregados mais do que elevar os salários era significado de maior aproveitamento dos homens de um modo mais eficiente.

Assim, a adoção do taylorismo pelo capitalismo emerge da necessidade de o capital dominar a produção, através de um novo tipo de controle, o controle da concepção. “Taylor propôs que a gerência reunisse o conhecimento sobre o trabalho anteriormente possuído pelos trabalhadores e eliminasse toda a atividade de concepção do chão da fábrica [...]” (LEITE, 1994, p. 60). O que impediu o trabalhador de controlar o ritmo da sua produção, estando esta concentrada em escritórios de planejamento para ser racionalizada pela gerência.

Vem de Taylor a premissa de que a “guerra” entre capital e trabalho trata-se de um problema gerencial, portanto cabível de ser solucionada através do emprego de “métodos científicos” com vistas ao aumento da produtividade. Tais métodos variavam desde a cronometragem de tempo para execução de tarefas, até a usurpação das técnicas adotadas pelos trabalhadores para realização dos trabalhos. Taylor (1995) assim exemplifica o controle do trabalho pelo capital através de uma de suas seleções “científicas” individuais de trabalhador com objetivo de aumentar a produtividade:

O nosso problema, então, se limitava em conseguir de Schmidt o carregamento de 47 toneladas de barras de ferro por dia e que ele fizesse esse trabalho com satisfação. Procedemos da seguinte forma: Schmidt foi chamado à parte e falamos-lhe mais ou menos deste modo:

- Schmidt, você é um operário classificado?
- Não sei bem o que o senhor quer dizer. [...]
- Muito bem. Se você é um operário classificado, carregará todas estas barras para o vagão, amanhã, por \$1,85 dólar. Agora, então, pense e responda à minha pergunta. Diga se é ou não um operário classificado.
- Bem, vou ganhar \$ 1,85 dólar para pôr todas estas barras de ferro no vagão, amanhã? [...]
- Assim, então eu sou um operário classificado. [...]
- Bem, se você é um operário classificado deve fazer exatamente o que este homem lhe mandar, de manhã à noite. Quando ele disser para levantar a barra e andar, você se levanta e anda, e quando ele mandar sentar, você senta e descansa. Você procederá assim durante o dia todo. E, mais ainda, sem reclamações. Um operário classificado faz justamente o que se lhe manda e não reclama. Entendeu? [...]

Este diálogo pode parecer um pouco áspero. E de fato, seria se aplicado a um mecânico educado ou mesmo a um trabalhador inteligente. Com um homem de mentalidade limitada como Schmidt, é realmente o adequado, visto que eficiente em prender sua atenção sobre o alto salário que ele desejava e, ao mesmo tempo, em desviá-lo do trabalho maior que, percebido, o levaria a considerar a tarefa como impossível (p.44-46).

Para o intelectual orgânico do capital, um operário classificado deveria fazer exatamente o que se lhe mandavam e sem reclamações. Desviar a atenção do trabalhador com bonificações salariais para que este não se aperceba da exploração física e psicológica a que está submetido já era estratégia adotada por Taylor. Observa-se que o aumento da produtividade depende não somente da habilidade do trabalhador, como também de sua subsunção subjetiva em concordar em esgotá-la em troca de um salário.

É impactante o destaque e comparação de Taylor (1995) acerca do perfil exigido do carregador de lingotes que deveria ser: “[...] estúpido e fleumático que mais se assemelhe em sua constituição

mental a um boi, que a qualquer outra coisa” (p.53). Taylor além de descrever a capacidade intelectual de Schmidt como a de um bovino enaltece que através da administração científica, extraiu de Schmidt o desejado a contento, pois, Schmidt acomodou no vagão as 47 ½ toneladas de lingotes e recebeu 60% a mais em aumento em seu salário, mais do que os demais homens que não trabalhavam no sistema de tarefas.

De acordo com Gramsci (2011), Taylor apresenta com “[...] cinismo brutal a finalidade da sociedade americana de desenvolver no trabalhador, posturas maquinais mínimas e automáticas, eliminar o antigo senso psicofísico do trabalho profissional qualificado” (p. 66,67). Para o autor, a descrição apresentada por Taylor, demonstra que a participação ativa da inteligência e iniciativa do trabalhador foi reduzida em operações semelhantes ao aspecto físico maquinal somente.

Taylor (1995) não esconde que utilizava todos os recursos possíveis para que mesmo diante da oposição dos trabalhadores alcançasse rendimento aceitável. Muitos deles seus antigos companheiros de trabalho foram por ele despedidos ou tiveram seus salários suprimidos. Os trabalhadores revoltosos com a imposição de sobrecarga de trabalhos danificavam as máquinas da oficina, e Taylor, em virtude de não ser filho de operário, como ele mesmo relatara, tinha o crédito dos donos da fábrica, pois, representava os interesses dos mesmos. Assim, decidiram os empresários que Taylor poderia cobrar dos operários encarregados das máquinas, por cada máquina que fosse quebrada, o que cessou a destruição dos maquinários.

Nota-se que o “[...] conhecimento científico é, no caso do taylorismo, apenas um suporte para que o capital, por um lado, explore as particularidades do homem enquanto máquina, e por outro, aperfeiçoe os mecanismos de controle dos ‘passos’ do trabalhador coletivo [...]” (MORAES NETO, 1989, p.41).

Na sociedade do automóvel, segundo Ford (1926) os princípios tayloristas (de economia de energia e trabalho corporal) não foram inicialmente bem aceitos por seus trabalhadores, de acordo com o autor, não porque temessem serem mais explorados, mas, sobretudo por estarem eles acomodados em sua rotina de trabalho e por não desejarem mudança de antigos hábitos. É notório que a perspectiva empresarial enxerga estas ‘revoltas’ como aversão à mudança, ao novo, e não como a percepção do trabalhador acerca da “nova” estratégia empreendida pelo capital para a extração de mais-valor<sup>17</sup> da força de trabalho do operário.

---

<sup>17</sup> “[...] Produção capitalista, sendo produção de valor, tem necessariamente de ser produção de mais-valor. Mais-valor, por sua vez, subentende um processo por meio do qual um dos envolvidos no processo de produção- no caso, o trabalhador- produz mais valor do que recebe sob a forma de salário. Por conseguinte, a determinação da produção capitalista como produção de valor pressupõe a exploração do trabalhador, descoberta por Marx, e uma série de outras categorias fundamentais da economia capitalista: duplo caráter do trabalho, processo de trabalho e processo de valorização etc.[...]” (DUAYER, 2011, p.20,21).

Para produzir mais-valor, o objetivo de Taylor (1995) era demonstrar que cada ato elementar do trabalhador poderia ser reduzido a uma “ciência”, e, para tanto se fazia necessário primeiramente ensinar ao trabalhador o melhor método a ser utilizado na execução das tarefas diárias. Tarefas estas, exatamente calculadas para o máximo proveito da força de trabalho do empregado, de modo que lhes garantissem apenas a conquista de bonificações ao completarem suas tarefas com sucesso do ponto de vista da gerência.

Segundo Antunes; Pinto (2017), na administração científica empreendida por Taylor “[...] as tensas relações entre compradores/as e vendedores/as de força de trabalho” (p.19), beneficiavam apenas o capital, uma vez que era tirado o maior proveito dos trabalhadores. Como exemplo, Taylor (1995) apresenta outra estratégia empregada, o uso de fichas sinalizadas por cores:

Muitos desses homens eram estrangeiros e não sabiam ler nem escrever, mas compreendiam rapidamente o conteúdo das fichas. O papel amarelo indicava que o trabalhador não conseguira efetuar a tarefa completa no dia anterior e informava-o de não ter ganho \$1,85 dólar nesse dia. E como todos sabiam que somente era permitida a permanência, nessa equipe, de bons operários, isso correspondia à advertência de que procurassem ganhar salário completo no dia seguinte. Quando recebia ficha branca tudo ia bem, mas a ficha amarela indicava que deviam melhorar, senão seriam substituídos (p.58).

Assim, a sinalização por cores<sup>18</sup>, para rápida interpretação do conteúdo das demandas de trabalho bem como requisições de melhorias constantes são observáveis nos primórdios da administração científica adotada por Taylor (1995) e depois utilizada por tantos outros capitalistas como: Ohno (1997), e demais gerências do capital ainda que assalariadas.

Ford (1926) também se utilizava de movimentos programados e delimitados por trabalhadores com objetivo de alcançar maior produtividade. “O resultado destas normas é a economia de pensamento e a redução ao mínimo dos movimentos do operário, que sendo possível, deve fazer sempre uma só coisa com um só movimento” (p. 65).

Taylor (1995) orgulhava-se por empreender seleção dos trabalhadores de acordo com os perfis para os cargos nos quais cada trabalhador, segundo ele, seria mais produtivo. Para tanto, substituía trabalhadores, promovia a redução das horas de produção e do número de trabalhadores, o que aumentava a produtividade por horas trabalhadas. Assim exemplifica o autor que as inspetoras de bicicleta foram reduzidas de 120 trabalhadoras para apenas 35 “[...] o resultado final de todas as mudanças foi que as 35 moças fizeram o trabalho anteriormente realizado pelas 120. E a exatidão do serviço, em velocidade maior, foi de mais de 2/3 superior à anterior” (idem, p.73).

---

<sup>18</sup> A GIDE se utiliza da estratégia empresarial de sinalização por cores para também pressionar o trabalhador a produzir dados de acordo com as metas que a consultoria estabelece junto a Secretaria Municipal de Educação. As estratégias serão detalhadas no capítulo 2 desta tese.

Tal resultado foi possível também através da incitação da ambição de todas as inspetoras pelo aumento salarial, das que produzissem mais e com qualidade, e dispensa, das que fossem consideradas pela gerência como: lentas e desleixadas, cujos inspetores notassem baixa produção ao analisar as fichas após as paradas cronometradas.

A contradição presente na justificativa para as demissões é visível no próprio texto de Taylor “[...] implicava o afastamento de grande parte das moças mais inteligentes, esforçadas e leais, somente porque não possuíam percepção rápida seguida de rápida reação” (TAYLOR, 1995, p.70), em contrapartida, estas características (percepção e reação rápida) eram observadas nas trabalhadoras de baixo coeficiente pessoal. Isto é, segundo Taylor (ibidem), a seleção científica do trabalhador!

Taylor é tido como o precursor da qualidade nos moldes empresariais, ao procurar produzir mais com menos, evitando desperdício e permitindo que o autogerente seja o que determina o conceito de qualidade do que se produz.

É perceptível na lógica empresarial de administração capitalista, demonstrada tanto por Taylor quanto por Ford, que de modo algum existe preocupação com o sujeito que trabalha, pois, diante da busca por maior produtividade, aumento de lucro ou redução de desperdícios, a eliminação do trabalhador é imediata. “[...] Os 28 homens de outrora produziam 175 montagens diárias; hoje 7 homens fazem 2.600, em 8 horas de trabalho. Não é preciso frisar a economia obtida neste ponto!” (FORD, 1926, p.70). Quanto à substituição de trabalhadores por maquinário, sempre que fosse mais eficiente, o mesmo ocorria, assim Ford (1926) esclarece a substituição: “[...] Seis homens eram necessários para sustar os martelos e outros seis para firmar os quadros, e o barulho era infernal. Hoje uma prensa automática, manobrada por um só homem, faz cinco vezes mais do que os 12 homens” (p. 71).

A automatização da linha de montagem de Ford de modo algum pensava no bem estar do trabalhador, mas sim produzir mais com menos. Marx (2013) corrobora que, a inserção de maquinário no processo produtivo da sociedade capitalista, não considera o humano; somente a ininterrupta produção, pois como “[...] o movimento total da fábrica não parte do trabalhador e sim da máquina, é possível que ocorra uma contínua mudança de pessoal sem a interrupção do processo de trabalho” (p.493).

Taylor (1995) tece fortes críticas a postura dos trabalhadores que imbuídos do receio de perderem seus postos de trabalho, ou terem diminuídos seus salários, não se esforçassem ao máximo para produzirem o máximo possível, afirma que o desenvolvimento da gerência científica, nasce da necessidade de que o operário, “[...] trabalhe do melhor modo e mais rapidamente possível em íntima cooperação com a gerência e por ela ajudado, advirá, em média, aumento de cerca do dobro da produção de cada homem e de cada máquina” (TAYLOR, 1995, p. 27).

Prossegue Taylor (1995) é “[...] no aumento da capacidade produtiva do homem no trabalho e na baixa do preço de custo que, em lugar de levarem os trabalhadores ao desemprego, torna possível o emprego de maior número de homens” (p.28). É fácil identificar a contradição da fala de Taylor (ibidem) pelos dados extraídos das análises dos resultados econômicos do seu sistema de organização científica, na tabela 1, elaborada pelo próprio autor.

**Tabela 1:** Resultados Econômicos do Sistema de Organização Científica

	Velho Sistema	Novo Sistema Trabalho por tarefa
Número de trabalhadores (no pátio)	400 a 600	140
Média de toneladas por dia e por homem	16	59
Média de remuneração por dia e por homem	\$ 1,15	\$ 1,88
Custo médio do carregamento de uma tonelada de 2.240 lbs	\$ 0,072	\$ 0,033

Fonte: Taylor (1995, p.59).

Adquire sentido o temor de grande parte dos trabalhadores de que se trabalhasse com a máxima rapidez produziram o desemprego e fariam injustiça à classe operária, dos 400 a 600 trabalhadores que atuavam sob o “velho sistema” apenas 140 trabalhadores foram necessários no “novo sistema de trabalho por tarefa”, além de uma grande redução do número de trabalhadores observa-se ainda um aumento de extração de mais-valor dos que permaneceram empregados. Todavia Taylor (1995) insiste que a concepção dos trabalhadores e dos sindicatos<sup>19</sup> que lutavam por diminuir a produção dos operários pautava-se em uma ideia errônea, e que para ele o trabalho deveria ter um ritmo acelerado ainda que em clara oposição aos interesses dos trabalhadores.

Nota-se que o domínio do conhecimento antes pertencente aos trabalhadores sob a administração taylorista organiza-se debaixo de forte estrutura hierárquica que segundo Leite (1994), controla e vigia a produção a fim de garantir que os objetivos traçados pela administração sejam seguidos à risca pelos trabalhadores. Nesse sentido, Taylor (1995) destaca que o homem comum trabalha devagar e comodamente e necessita de pressão exterior para adotar um ritmo mais rápido. Estabelece o autor quatro princípios fundamentais da administração científica, quais sejam:

<sup>19</sup> Segundo Leite (1994) “[...] a resistência dos trabalhadores ao taylorismo não se limitou aos Estados Unidos. Também na Europa, os novos princípios organizacionais suscitaram protestos e reações operárias” (p 67).

**Quadro 2:** Administração Científica e atribuições para direção mais eficiente

PRIMEIRO	SEGUNDO
Desenvolvimento de uma verdadeira ciência. Desenvolver para cada elemento do trabalho individual uma ciência que substitua os métodos empíricos.	Seleção científica do trabalhador. Selecionar cientificamente, depois treinar, ensinar e aperfeiçoar o trabalhador.
TERCEIRO	QUARTO
Sua instrução e treinamento científico. Cooperar cordialmente com os trabalhadores para articular todo o trabalho com os princípios da ciência que foi desenvolvida.	Cooperação íntima e cordial entre a direção e os trabalhadores. Manter divisão equitativa de trabalho e de responsabilidade entre a direção e o operário.
É esta combinação de iniciativa do trabalhador, com novos tipos de atribuições conferidas à direção, que faz a administração mais eficiente do que os antigos sistemas.	

Fonte: Taylor (1995, p. 40-41, 95). Estruturado pela pesquisadora.

Quanto aos quatro princípios da administração científica criados por Taylor, questiona-se até que ponto usurpar o conhecimento técnico e as características psicofísicas do operário ao realizar sua tarefa, pode ser considerada uma “verdadeira ciência”. É sabido que qualquer ser humano instruído e treinado produzirá um resultado, embora distante de suas reais necessidades, um resultado estranhado, como afirma Marx (2010).

Este tipo de trabalho mecanicista, grosseiro e brutal nas palavras de Gramsci (2011): “[...] cria apenas fantoches bem-feitos, recortados sobre um figurino retoricamente prefixado, e que cairão no nada assim que forem cortados os fios externos que sustentam sua aparência de vida e de movimento” (p. 49).

Braverman (1987) ressalta que antes de Taylor já se admitia que a gerência detivesse o direito de “controlar” o trabalho, mas apenas com fixação de tarefas, com pouca interferência direta na maneira de executá-las. Assim, é de Taylor, a ideia de que a gerência que não interviesse de modo concreto em toda a atividade, desde a execução mais simples até a mais complexa consistiria em um empreendimento limitado e frustrado. Para Leite (1994), Taylor é preconizador do crescimento da produtividade com a desqualificação da mão de obra.

Devido à rápida expansão das empresas capitalistas, de acordo com Braverman (1987), a gerência científica, estruturada por Taylor, na aplicação dos métodos da ciência aos problemas complexos e crescentes do controle do trabalho, ganha ampla aceitação no meio empresarial, principalmente porque os empresários almejavam ter seus lucros cada vez mais ampliados.

Saviani (2012), bem conceitua o Taylorismo como:

[...] um processo pelo qual o saber dos trabalhadores é desapropriado e apropriado pelos setores dominantes, elaborado e desenvolvido de forma parcelada. Taylor fez estudos de tempo e movimento, analisou como os trabalhadores produziam, elaborou e sistematizou o conhecimento daí resultante, desapropriando os trabalhadores do saber sobre o conjunto do processo, que passou a ser propriedade privada da classe dominante (p. 67).

Como os trabalhadores não podem ser destituídos absolutamente do conhecimento necessário à produção, pois, é imperioso que estes acessem um saber ainda que mínimo para produzirem, é devolvido ao trabalhador apenas uma pequena parcela do saber necessário relativo àquela operação que vai executar no processo produtivo. O saber relativo ao conjunto já não mais lhe pertence, tornou-se propriedade privada (ibidem).

A administração científica de Taylor desde sua estruturação inicial já recebia críticas tanto dos preocupados com o bem estar dos trabalhadores, pois tais trabalhadores passaram a realizar trabalho duplo; quanto dos patrões queixosos e receosos com o aumento salarial dos trabalhadores, “[...] os que se interessam mais pelos dividendos queixam-se de que, sob esse sistema, os homens recebem salários muito mais altos que antes” (TAYLOR, 1995, p.98).

Braverman (1987) torna público que por serem os detentores dos meios de produção quem pensam e organizam o trabalho compete aos trabalhadores somente executarem o que foi pensado por outros. O que finda em um desperdício de potencial humano e um desestimulante ao trabalhador. Com um mínimo de instrução básica necessária, um trabalhador é capaz de realizar determinada atividade, e, dessa maneira, gerar cada vez mais lucro ao empregador. Cabe destacar que para a execução desse tipo de tarefa não se faz necessária uma qualificação mais apurada.

O próprio Taylor (1995) destaca que diante da “[...] instrução minuciosa, o trabalho torna-se tão cômodo e fácil para o operário, que à primeira vista parece que o sistema tende a convertê-lo em mero autômato, em verdadeiro boneco de madeira” (p. 91). Uma vez que os próprios operários questionam “[...] ao trabalharem pela primeira vez sob o novo sistema: Por que não me permite pensar e agir? Há sempre alguém fazendo por mim” (ibidem). Observa-se a inutilidade do potencial humano, pois, ao seguir prescrições minuciosas acerca das tarefas que irá desempenhar, assemelha-se a um autômato, um boneco de madeira, retomando as palavras de Gramsci (2011) a um “fantoche bem-feito”.

Ainda assim, Henry Ford (1863-1947), leva a cabo os princípios preconizados por Taylor, no período do pós-guerra entre 1945-1968, a fábrica Ford organizava-se seguindo os seguintes princípios:

**Quadro 3:** Princípios da montagem em Ford

1. Trabalhadores e ferramentas devem ser dispostos na ordem natural da operação de modo que cada componente tenha a menor distância possível a percorrer da primeira à última fase.
2. Empregar planos inclinados ou aparelhos concebidos de modo que o operário sempre ponha no mesmo lugar a peça que terminou de trabalhar, indo ela ter à mão do operário imediato por força do seu próprio peso sempre que isto for possível.
3. Usar uma rede de deslizadeiras por meio das quais as peças a montar se distribuam a distâncias convenientes.

Fonte: Ford (1926, p. 65). Estruturado pela pesquisadora.



Os trabalhadores ocupavam postos fixos na linha de montagem, as peças deslocavam-se pela esteira e cada trabalhador recebia a incumbência de realizar repetidamente a montagem de uma parte específica do automóvel: encaixar o motor era tarefa específica desempenhada por um trabalhador, parafusar o motor na carroceria, consistia no trabalho de outro trabalhador distinto, o que proporcionou aumento da produção, e mais um desestímulo ao trabalhador devido ainda ao controle exacerbado e centralizador dos processos.

No seu processo de fabricação, Ford (1926) tencionava primeiro produzir carros mais baratos, para tanto checava a utilidade de sua fabricação no quesito prestação máxima de serviços. Depois analisava se o material utilizado na fabricação era o melhor material possível, ou apenas o material mais caro dito ser o melhor, e estudava meios de simplificar cada vez mais o processo de fabricação eliminando partes supérfluas.

Antunes; Pinto (2017) esclarece que: “O binômio taylorismo-fordismo foi muito mais que um método de organização do trabalho e da produção. Foi um movimento de reestruturação produtiva nos Estados Unidos, visando à ampliação da produção e a extensão do mercado de consumo” (p.50).

Segundo os autores, o sistema taylorista-fordista surge com o objetivo de responder às contradições internas do sistema capitalista de produção e consumo em massa, que almejava formar um novo tipo de cidadão para uma nova ordem capitalista que se delineava, com um contingente de trabalhadores facilmente substituíveis, e que pudessem atuar dentro dos limites de reprodução do capital, “[...] que trouxe consigo novas formas de exploração da força de trabalho na indústria, concomitante as novas qualificações que ao operariado foram impostas para que se integrasse ao universo fabril [...]” (p. 55). Assim, novas condições de vida e de reprodução da classe trabalhadora são engendradas, de acordo com os autores através da “persuasão” e “coerção” para que se amoldem às mudanças em curso.

Ford (1926), embora enxergasse o conteúdo do trabalho como essencial para si e para a execução da tarefa que o trabalhador de algumas funções mais qualificadas desempenhava, requeria da grande massa de seus trabalhadores ações simplificadas, parceladas e rotineiras. Observa Ohno (1997) que o próprio Ford “[...] foi quem aperfeiçoou a industrial automotiva. Ele conhecia em detalhes cada material usado em seus veículos e o seu conhecimento não era superficial” (p. 116). Ressalta o autor que Ford diante de seu amplo conhecimento produtivo criou “[...] operações empresariais separadas para os diversos metais, incluindo aço e metais não ferrosos, e têxteis” (ibidem).

Seguindo o curso do desenvolvimento capitalista, o modelo de montagem pensado por Ford de 1903 a 1925 passa por significativas mudanças, desde o trabalhador obrigado a saber de tudo, depois ao trabalhador que executava operações um tanto limitadas ao lado de outros trabalhadores, para

finalmente chegar ao trabalhador com salário achatado, capaz de executar ações em uma intensidade extraordinária (BRAVERMAN, 1987).

Hirata (2008) ressalta que o modelo de produção adotado no fordismo exigia um cumprimento rigoroso das normas operatórias, prescrição de tarefas, disciplinas e não comunicação, durante a realização do trabalho em linha de montagem.

Acerca da não comunicação observa-se, por exemplo, que diante da burocrática árvore hierárquica da empresa de Ford, a comunicação entre mestre e diretoria ou conselho administrativo, por exemplo, durava cerca de seis semanas para ocorrer, pois, perpassava pelo contramestre, depois pelo chefe de seção, pelos inspetores, até alcançar o inspetor geral. Tornava-se assim obsoleta a mensagem inicial devido à morosidade. Tal estrutura corroborava para que a responsabilidade se desse de modo individual:

Queremos, sim, completa responsabilidade individual. O operário responde pelo seu trabalho; o mestre responde pelos homens sob seu comando; o contramestre responde pelo seu grupo; o chefe de seção responde pelo seu departamento e o inspetor geral responde por toda a fábrica. [...] (FORD, 1926, p.73).

A ênfase no individualismo e na responsabilização particular dos trabalhadores, por falhas na execução e defeitos nos produtos que cada seção apresentasse tratava-se da estratégia de administração adotada por Ford.

Antunes (1995, 2010), destaca que as empresas baseadas no modelo fordista podem adotar não somente as características fordistas, mas também as tecnologias denominadas neofordismo devido às pressões competitivas. A luta pelo controle da força de trabalho leva ao nascimento de formas industriais totalmente novas ou à integração do fordismo a toda uma rede de subcontratação e de deslocamento de empresas para dar maior flexibilidade diante do aumento da competição e dos riscos.

Ford (1926), homem de seu tempo histórico, acreditava na possibilidade de conciliação entre capital e trabalho, em uma espécie de humanização do capital. Porém, diante de todas as intempéries ocasionadas pelo modo capitalista de produção, Wood (2011) afirma que, um “[...] capitalismo humano, ‘social’ e verdadeiramente democrático e igualitário é mais irreal e utópico que o socialismo” (p. 250).

### 1.3 A Amazônia se recusa a ser domada

No início de 1920, o norte do Brasil era pouco povoado e de difícil acesso, não existiam infraestruturas básicas como: eletricidade, água encanada, ou mesmo bons hospitais e escolas no interior da Amazônia, pelo menos não na localidade escolhida por Henry Ford, às margens do Rio Tapajós, um afluente do Rio Amazonas, em cujo território Ford almejava empreender a plantação de seringueiras com objetivo de ter a posse da matéria-prima necessária para a produção do látex, a fim de fabricar a borracha dos pneus. Cabe destacar que, no mercado internacional, os ingleses mantinham o monopólio da produção do látex e controlavam os preços do produto, o que, por vezes, interferia nos lucros das empresas de Ford.

Assim, objetivando promover a plantação das seringueiras de maneira racional e em larga escala, do mesmo modo que eram produzidos os carros da Ford nas linhas de montagem, em agosto de 1928, na busca pela produção de látex no lar da *Hevea brasiliensis*, os trabalhadores de Henry Ford, sem qualquer conhecimento da região, embarcam uma cidade inteira para Amazônia, cuja região fora descrita para Ford, como “[...] ‘a mais fértil e saudável região do mundo tropical’[...]” (GRANDIN, 2010, p. 95). Acerca desse histórico de extração de látex na Amazônia, tem-se:

Do início do século XVIII até o fim do século XIX, a Amazônia brasileira fornecia quase toda a borracha do mundo, cuja demanda crescia à medida que a Revolução Industrial nos Estados Unidos e na Europa decolava. No auge da prosperidade da borracha, na segunda metade do século XIX, o látex amazônico representava 40% das exportações do Brasil e fornecia a maior parte da borracha usada para graxetas, válvulas, correias, isolamento de fios, pneus para carruagens, bicicletas e automóveis, botas, sapatos, capas de chuva, preservativos e elásticos. Os senhores do látex ficaram extremamente ricos, construindo palácios opulentos e cidades douradas na selva. Com seus palácios de belas-artes, edifícios municipais em estilo neoclássico, bondes elétricos, amplos bulevares parisienses e restaurantes franceses, as cidades de Manaus<sup>20</sup> localizada a quase mil e quinhentos quilômetros do mar às margens do Rio Amazonas, e Belém, o principal porto no Atlântico da região, competiam pelo título de ‘Paris Tropical’.

Manaus é famosa pelo enorme Teatro Amazonas [...] terminado em 1896 diziam que sua construção custou mais de dois milhões de dólares. O dinheiro fluía livremente durante o boom e as classes mais altas de Manaus importavam de tudo a qualquer preço. [...] Com mais cinemas que o Rio e mais salas de espetáculos que Lisboa, Manaus foi a segunda cidade do Brasil a ser iluminada por eletricidade e os visitantes que chegavam a ela pelo rio à noite durante os últimos anos do século XIX se maravilhavam com seu brilho em meio à escuridão, ‘pulsando o ritmo febril do mundo’ (GRANDIN, 2010, p. 40, 41).

Silva (1997) esclarece que a Amazônia está sujeita aos fluxos e refluxos da economia internacionalizada, seja de expansão ou de estagnação, de riqueza ou de ruína. Observa-se que após

---

<sup>20</sup> Acerca de Manaus, Botelho (2006) corrobora que: “Na virada do século dezanove para o século vinte, a região conheceu o fausto. Teve a primeira Universidade do Brasil. Foi uma das primeiras cidades brasileiras a conhecer luz elétrica e bonde. O marco, entretanto, daquele fausto é o opulento Teatro Amazonas. Mas não foi capaz de construir condições de sustentabilidade do processo de desenvolvimento econômico” (p.267).

esse período de prosperidade na Amazônia, em 1876, Henry Wickham, obteve sucesso contrabandeando cerca de 70 mil sementes amazônicas, “[...] colhidas em um local não distante de onde viria a ser fundada a Fordlândia. Ele as entregou aos Reais Jardins Botânicos de Londres, onde foram transformadas nas mudas usadas no desenvolvimento da concorrência para o látex da Ásia [...]” (GRANDIN, 2010, p. 45). O que lhe concedeu o título de “[...] herói imperial britânico e vilão imperialista brasileiro [...]” (ibidem).

Diante desse fato, as árvores de seringueira plantadas na Ásia e na África, ficaram mais perto de grandes portos, o que reduziu o custo com transporte. Essas localidades eram perfeitamente propícias para o crescimento das seringueiras, pois, não registravam a incidência de insetos e fungos que se alimentavam delas, o que permitiam grande geração de lucro, já que as árvores começaram a produzir látex mais barato do que o da Amazônia, o que fez com que a região experimentasse um longo período de estagnação econômica diante da queda produtiva de seu principal produto de exportação, a borracha.

Importa destacar que, para empreender novo cultivo das seringueiras na Amazônia, a empresa Ford Motor Company, adquiriu uma enorme concessão de terras em território brasileiro, “[...] o estado do Pará cedeu a Ford pouco mais de um milhão de hectares [...] pela qual Ford deveria pagar US\$ 125 mil, uma ninharia considerando-se a enorme riqueza da família. A outra metade era de terras públicas, que Ford recebeu de graça [...]” (GRANDIN, 2010, p. 117). Essas terras pertencentes ao Estado do Pará possuíam uma propriedade comparável em tamanho a um estado norte-americano de porte médio, mais ou menos, como Connecticut.

Ainda de acordo com o historiador Grandin (2010), o governador do estado do Pará não só concedeu às terras, como também acatou todas as solicitações descritas pelos homens da Ford, de explorar madeira, minerais, construir ferrovias, pistas de pouso, erigir edificações sem a supervisão do governo, organizar força policial privada, dirigir escolas, represar rios para extração de energia, isenção de impostos de exportação, não só da borracha ou látex, mas de quaisquer produtos e recursos que quisessem enviar para o exterior, desde que a empresa, em contrapartida plantasse pelo menos 400 hectares de seringueiras.

Um grande esforço foi empreendido para plantar seringueiras no Brasil. A região escolhida por Ford sofreu enorme desmatamento, logo de início 10% do um milhão de hectares que Ford adquiriu foi queimado para o cultivo das seringueiras.

“[...] Os homens de Ford, tendo iniciado o trabalho na Fordlândia, no começo de 1928, tiveram somente uma estação seca (de junho a dezembro de 1928) para preparar 404 hectares para plantar durante os meses chuvosos subsequentes [...]” (GRANDIN, 2010, p.181). Como fizeram o oposto e plantaram na estação chuvosa, utilizou-se muita gasolina para queima das árvores, o que afetou a

qualidade do solo deixando pilhas de árvores caídas que não podiam ser queimadas por estarem molhadas demais. Os “[...] madeireiros da Fordlândia tinham pouca experiência na armazenagem de madeiras nobres em ambientes úmidos, e a madeira seca ao sol em pouco tempo apodreceu e empenou [...]” (idem, p. 182). Assim, o filho de Ford, Edsel Ford, contrariando as ordens do pai, que exigia que os troncos fossem armazenados; permitiu a queima de toda a madeira que estivesse deteriorada.

Em Fordlândia inúmeras frustrações geraram levantes de trabalhadores na Amazônia, desde as instalações dos refeitórios serem muito quentes, até a alimentação ser servida estragada por falta de refrigeração adequada, existia ainda alta rotatividade de trabalhadores, “[...] principalmente porque entravam esperando ganhar cinco dólares por dia ficavam desapontados quando recebiam 35 centavos de dólar” (GRANDIN, 2010, p.162).

Gounet (1999) esclarece que Ford não garantia o pagamento de 5 dólares para todos os seus trabalhadores, nem mesmo nas fábricas da Ford, nos Estados Unidos. Existiam inúmeros critérios para que esse salário fosse recebido pelo trabalhador, quais sejam: o trabalhador deveria ter acima de 21 anos, ter conduta impecável, não ser mulher (uma vez que as mulheres não recebiam a mesma remuneração dos homens nas fábricas da Ford). O autor destaca que embora Ford tenha obtido fama pelos altos salários, seu objetivo principal era atrair trabalhadores para um tipo de emprego que se tornara cada vez mais penoso e motivo de rejeição por parte dos operários.

Logo no início dos trabalhos, na primeira etapa de desmatamento, que ocorria de forma rudimentar, com facões e machados e trabalhadores nus da cintura para cima. Muitos trabalhadores perderam suas vidas através de picadas por serpentes, ou de morcegos, ataques de onças, ou picadas de mosquitos transmissores de malária, infecções diversas, disenteria. Os trabalhadores norte americanos também perderam familiares, o que fez com que o cemitério da fábrica, ao final de 1929, tivesse pelo menos 90 pessoas enterradas, destas 62 eram trabalhadores. “Um ano depois, havia três vezes mais covas – entre elas, quatro continham os filhos de Oxholm” (idem, p.173). Oxholm era um dos homens da Ford que estavam à frente dos trabalhos na Amazônia.

A história de Fordlândia possui uma sucessão de contradições, trouxe para região alguns progressos: ruas limpas, serviços públicos em bom funcionamento, serviços de higiene e assistência médica, todavia, em meio a um enorme despreparo, pois, a equipe de Ford não trouxe profissionais especializados, como: horticultor, agrônomo, botânico, entomologista ou microbiologista, para o empreendimento que se propunha executar, o cultivo de seringueiras, embora tenha trazido maquinários considerados modernos à época (GRANDIN, 2010).

Dentro dessa premissa adotada por Ford de ‘aprender fazendo’, sem apoio de pessoas especializadas, o empreendimento de Ford foi frustrado, uma vez que as seringueiras na Amazônia

crecem melhor quando estão relativamente afastadas, a fim de que sejam reduzidas as incidências de fungos e insetos que se alimentam de suas folhas, mas, como a produção estava sob a orientação de um patologista (um funcionário não especializado para a função que recebera), ao invés de as seringueiras, produzirem o látex, criou-se uma incubadora de fungos que era nutrida, diariamente, pela neblina matinal característica da região, a qual espalhava os fungos de uma árvore para outra.

Ocorreu mudança nas estratégias de plantação, que fez migrar trabalhadores da Fordlândia para Belterra, e “[...] os problemas trabalhistas foram muito menos agudos em Belterra do que na Fordlândia” (GRANDIN, 2010, p. 325). Belterra produziu 750 toneladas de látex, distante do consumo anual de 20 mil toneladas da Ford. “[...] A Amazônia brasileira, apesar dos milhões de dólares investidos por Ford, estava fornecendo menos de 1% do látex mundial [...]” (idem, p. 342).

Segundo Mourão (2009), com a entrada dos Estados Unidos na Segunda Guerra Mundial, em 1942, ocorre uma luta que ficou conhecida como “A Batalha da Borracha”, que objetivava aumentar a produção da borracha na Amazônia como parte dos acordos de Washington.

Embora Fordlândia e Belterra estivessem produzindo látex, seus custos operacionais eram superiores ao preço da borracha no mercado internacional, o que Ford buscava na região, aumentar seus lucros, não foi conquistado. Assim, o neto de Ford, Henry Ford II, que assumiu os negócios da empresa, vendeu Fordlândia e Belterra ao governo brasileiro, por US\$244. 200. “[...] valor que cobria o que a empresa devia aos seus trabalhadores pelas leis de Vargas, que garantiam o pagamento de indenizações” (idem, p.348). Cabe destacar que a empresa estava avaliada em US\$ 8 milhões e com um investimento de US\$ 20 milhões. E, assim em 1945 a Ford Motor Company abandonou suas propriedades na Amazônia.

Mourão (2009) diz que após o término da Segunda Guerra Mundial, a Amazônia volta à estagnação. Observa-se que o local onde estavam às fábricas de Ford da Amazônia faz parte de um cenário de declínio e ruínas.

É a partir de meados da década de 1960 que “[...] o paradigma fordista entra em crise devido a uma instabilidade social recorrente, gerada pelo fato de o processo taylorista e fordista de trabalho se basear em grandes massas de trabalhadores não qualificados, submetidos a ritmos de trabalho muito intensos [...]” (SHIROMA, 1993, p.10,11).

O sistema fordista entra em crise também por outros aspectos, além dos econômicos e políticos, tais como: a geopolítica, a reengenharia organizacional, a inserção e ampliação de novas tecnologias informacionais, “[...] novas formas de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados, inovações comercial, tecnológica e organizacional, mudanças rápidas dos padrões de desenvolvimento desigual entre setores [...]” (VALLE, 2007, p.28); que somados a um conjunto de

elementos sociais impactaram e provocaram as mudanças que deram passagem para o regime de acumulação flexível.

#### 1.4 Flexibilização e hibridismo das estratégias de administração

A palavra 'flexibilidade' entrou na língua inglesa no século quinze. Seu sentido derivou originalmente da simples observação de que, embora a árvore se dobrasse ao vento, seus galhos sempre voltavam à posição normal. 'Flexibilidade' designa essa capacidade de ceder e recuperar-se da árvore, o teste e restauração de sua forma. Em termos ideais, o comportamento humano flexível deve ter a mesma força tênsil: ser adaptável a circunstâncias variáveis, mas não quebrado por elas. A sociedade hoje busca meios de destruir os males da rotina com a criação de instituições mais flexíveis. As práticas de flexibilidade, porém, concentram-se mais nas forças que dobram as pessoas (SENNETT, 2010, p.54).

A flexibilização compreendida em seu dinamismo de acumulação do capital, tanto de mudanças tecnológicas, quanto na organização e administração do trabalho, em suas mutações históricas que engendraram na diversificação das diversas organizações, cujas práticas de flexibilidade têm curvado as pessoas de modo mais perverso, principalmente porque o capital não mais assume nem é obrigado a assumir a responsabilidade pelo trabalhador, e tira de acordo com Sennett (2010), de seu horizonte o sentido de pertencimento, pois, este é facilmente descartável e substituível.

De acordo com o autor, nas décadas que sucederam a Segunda Guerra Mundial, a classe trabalhadora por mais que fosse explorada, podia se sentir, em certa forma, autora de sua vida, uma vez que o trabalhador possuía certo vínculo com o trabalho, pois a desordem<sup>21</sup> do capitalismo fora posta “[...] sob controle na maioria das economias avançadas; sindicatos fortes, garantias do estado assistencialista e empresas em grande escala combinaram-se e produziram uma era de relativa estabilidade [...]” (p. 23).

As “convulsões da Grande Depressão e da Segunda Guerra Mundial haviam-se esfumado” (SENNETT, 2010, p.14), e, diante das incertezas da nova economia que se abria; o trabalhador, agora flexível, se vê mergulhado em muitas tarefas subalternas, sem ter um papel fixo que lhes permita dizer qual função que de fato exercem. Na busca pela mobilidade ascendente, em um capitalismo, de capital impaciente, em que as empresas se dividem, ou se fundem, criam novos empregos, ou excluem postos de trabalho, o sinal tangível dessa era flexível, está contido no lema ‘não há longo prazo’, uma vez que: “[...] O mercado, nessa visão, é dinâmico demais para permitir que se façam as coisas do mesmo jeito ano após ano, ou que se faça a mesma coisa [...]” (idem, p.22).

---

<sup>21</sup> “[...] O capitalismo do século dezenove tropeçou de desastre em desastre na bolsa de valores e nos investimentos empresariais irracionais [...]” (SENNETT, 2010, p.23).

O trabalho em suas mutações enfrenta sérios obstáculos resumidos por Mészáros (2006), em duas palavras, quais sejam: 'flexibilidade e desregulamentação', cuja flexibilidade das práticas de trabalho é facilitada através da desregulamentação em suas mais variadas formas, precarizando as condições de trabalho, aproximando-o mais do antitrabalho do que de condições de trabalho mais democráticas como preconizam os defensores da flexibilização.

Apresenta Mészáros (2006), exemplos assustadores dos efeitos destrutivos do trabalho arbitrário e excessivo que tem ceifado até a vida de trabalhadores jovens: “[...] um jovem programador de computador morreu devido ao excesso de trabalho [...] o rapaz chegou a trabalhar trezentas horas por mês [...] ocupado em desenvolver um sistema de software para bancos (*Japan Press Weekly*, 28/03/1998)” (p. 36) E, outro caso de “[...] um jovem rapaz que morreu de ataque de coração devido ao excesso de trabalho: ‘nas duas semanas anteriores à sua morte, ele trabalhou em média 16 horas e 19 minutos por dia’ (*Japan Press Weekly*, 4/4/1998) [...]” (ibidem). A desregulamentação do trabalho tem resultado na morte<sup>22</sup> dos trabalhadores japoneses, os principais expoentes da flexibilização.

Menciona o autor, que de acordo com o jornal japonês ainda hoje são impostas longas jornadas de trabalho aos japoneses pelos empregadores e muitas vezes o trabalho extra não lhes é pago. Conclui que a personificação do capital ao promover a flexibilidade do trabalho, elimina empregos com maior rapidez, diante de um capital que “[...] já não está em posição de conceder seja o que for ao trabalho, em contraste com as conquistas reformistas do passado” (MÉSZÁROS, 2006, p.41).

Corroborava Vasapollo (2006), que a nova organização do trabalho no capitalismo está cada vez mais precária, flexível e desregulada. Esta maneira de ajuste do capital utiliza-se da flexibilização como pretexto de combate ao desemprego, todavia, o autor assevera que flexibilização: se trata da liberdade da empresa em: despedir funcionários sem penalidades, sob o discurso da queda de produção e venda de produtos; de reduzir e aumentar horário de trabalho de acordo com a demanda produtiva; de pagar baixos salários e subdividir a jornada de trabalho “[...] em dia e semana de sua conveniência, mudando os horários e as características (trabalho por turno, por escala, em tempo parcial, horário flexível etc.) [...]” (idem, p. 46).

O autor, afirma ainda que da flexibilidade advém também à liberdade de uma empresa em destinar parte de sua atividade para que outras empresas realizem uma parcela da produção de modo terceirizado, ou ainda compartilhando a produção por meio de franquias. Observa-se que Ford (1926),

---

<sup>22</sup> Shiroma (1993) em sua tese também afirma que: “[...] A mais recente epidemia que atinge o Japão é o ‘karoshi’, que faz mais de 10.000 vítimas por ano. ‘Karoshi’, literalmente, significa morrer de trabalhar. Segundo os médicos, o stress das longas jornadas de trabalho, das conduções super-lotadas, tem sido a principal causa de ataques cardíacos e derrames cerebrais [...]” (p. 42).



também defendia que a fabricação mais econômica para o capitalista seria aquela na qual um artigo completo não fosse fabricado na mesma oficina, mas em que o “[...] método moderno, ou do futuro, consistirá em fazer as peças onde possam ser mais bem fabricadas, efetuando-se a montagem no ponto de vendas. É o método que adotamos hoje e que queremos aperfeiçoar [...]” (p. 46). Esse método traduz bem o período de expansão capitalista para as mais diversas regiões geográficas, que fossem mais atrativas ao capital.

Como de 1965 a 1973 se torna mais “[...] evidente a incapacidade do fordismo e do keynesianismo de conter as contradições inerentes ao capitalismo” (HARVEY, 1992, p.135), a acumulação flexível “[...] envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas” (idem, p.140), o que possibilita na criação de mais empregos no setor de serviços, e a inserção de “[...] conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas [...]” (ibidem).

De acordo com Harvey (2014), a ortodoxia neoliberal se espalha pelo resto do mundo a fim de extrair mais-valor por meio de fluxos internacionais e práticas de ajuste estrutural com objetivo de restaurar o poder da elite econômica, principalmente da alta classe nos Estados Unidos e em outros países capitalistas avançados. A “[...] formação do mercado do eurodólar e a contração do crédito no período de 1966-1967 foram, na verdade, sinais prescientes da redução do poder norte-americano de regulamentação do sistema financeiro internacional [...]” (HARVEY, 1992, p.135). Deste modo o “[...] grande movimento das multinacionais na direção da manufatura no estrangeiro [...] geraram uma onda de industrialização fordista competitiva em ambientes inteiramente novos [...]” (ibidem).

Neste processo de espraiamento do capital, em busca de países com capitalismo menos desenvolvido, e contrato de trabalho fracamente respeitado ou inexistente, a Zona Franca consolida-se em Manaus. A cidade de Manaus é alvo do grande capital em busca constante de competitividade, lucratividade e mão de obra barata (OLIVEIRA, 2000; 2009), seja “[...] - entre indivíduos, entre empresas, entre entidades territoriais (cidades, regiões, países, grupos regionais) [...]” (HARVEY, 2014, p.76). Assim, a inserção de um modelo de Zona de Livre Comércio na cidade de Manaus foi instituída em 28 de fevereiro de 1967, a saber,

Art 1º A Zona Franca de Manaus é uma área de livre comércio de importação e exportação e de incentivos fiscais especiais, estabelecida com a finalidade de criar no interior da Amazônia um centro industrial, comercial e agropecuário dotado de condições econômicas que permitam seu desenvolvimento, em face dos fatores locais e da grande distância, a que se encontram os centros consumidores de seus produtos (Decreto-Lei nº 288, Art. 1º).

Ao propiciar incentivos fiscais para que as indústrias se instalassem em Manaus, foi constituído o Polo Industrial de Manaus (PIM), com indústrias com processos produtivos fragmentados, baixa dependência de insumos de produção locais, baixos investimentos fixos. Empresas dependentes de

peças e componentes do mercado internacional, e que, ainda hoje, pouco investem na cidade de Manaus, seja em qualificação de mão de obra, seja em pesquisa e desenvolvimento (P&D). Tais empresas sem quaisquer vínculos com a região, a qualquer notícia de crise partem em busca de paraísos fiscais mais atrativos aos seus empreendimentos (MOURÃO, 2006; PEREIRA; OLIVEIRA, 2015).

Mourão (2006; 2009), completa que a chegada da ZFM possibilitou um rápido crescimento econômico e demográfico para a região, mas também, promoveu a “[...] proletarização das populações. Assim, um contingente significativo de pessoas, de diferentes culturas, foi mobilizado para a cidade de Manaus, com a expectativa de melhores condições de vida [...]” (MOURÃO, 2006, p. 130), pois na cidade estavam concentradas não só as indústrias, mas também “[...] as matérias-primas, os meios de circulação, a força de trabalho, o exército industrial de reserva e as pessoas consideradas consumidoras” (ibidem).

Grandin (2010) destaca ainda que cidades como Manaus, baseadas na montagem de produtos são herdeiras do legado de Ford, a divisão do trabalho em “[...] partes redutíveis, rotinizadas e reproduzíveis” (p.355). Como exemplo, observa-se que o trabalhador de chão de fábrica, das empresas instaladas no PIM, por ser facilmente treinável, uma vez que o saber do processo de produção material pertence à chefia (gerência) ou se materializa nas máquinas, faz acarretar que, seja rapidamente substituível, pois com pouca instrução e treinamento qualquer operário pode assumir a vaga de um colega, o que contribui para a alta rotatividade de mão de obra observada no PIM (OLIVEIRA, 2000; PEREIRA; OLIVEIRA, 2015).

Acerca da subdivisão do trabalho em suas fábricas, Ford (1926) relata surpreso que: “[...] Quando começamos não julguei que fosse possível levar a divisão assim tão longe; mas à medida que foi crescendo a produção e aumentando o número de seções, passamos de fabricantes de automóveis a fabricantes de peças [...]” (p. 67).

Vasapollo (2006) esclarece que a flexibilização impõe à força de trabalho salários reais mais baixos, e expõe os trabalhadores a piores condições de trabalho e de modo algum aumenta os índices de ocupação dos trabalhadores, como defendido pelos empresários.

O cenário mundial econômico tem sido propício ao desenvolvimento das condições de acumulação flexível, de acordo com Ohno (1997) no mundo da indústria, “[...] a América era, de longe, a líder. [...] Para alcançá-la, o caminho mais curto foi adquirir a avançada tecnologia americana. Assim, empresas japonesas agressivas importaram e adotaram a tecnologia de produção e de manufatura de alto nível americana” (p.86).

Elucida Coriat (1993) que, o taylorismo é a matriz comum de todas as organizações de trabalho ainda hoje, e que o próprio Ohno reconhece que seus ensinamentos estão apoiados sobre “[...] os

*protocolos taylorizados de medidas dos tempos e movimentos [...] (p.86). Afirma que deixaríamos seriamente de [...] compreender o ohnismo, se não observássemos que o estabelecimento dos padrões de operação (a partir dos gestos e dos tempos elementares) tem no ohnismo o mesmo lugar fundador que possui no taylorismo [...]" (ibidem).*

Seguindo este preceito, a história econômica e a sociologia histórica do Japão fomentaram neste país a necessidade de inovar nas áreas associadas à organização do trabalho e da produção (CORIAT, 1993). Com Ohno tem início a nova “Escola de Gestão de Produção” que se constitui de elementos tayloristas e fordistas, mas diferencia-se da escola clássica americana, *Scientific Management* associada a Taylor e Ford, tal diferenciação pode ser claramente observada na introdução da flexibilidade, e da variedade, em acordo com as demandas de competição entre empresas, as quais exigiam sortimento e qualidade.

Relembra Ohno (1997), que em 1910, Toyoda Sakichi foi aos Estados Unidos observar o início da indústria automobilística, neste período a Ford estava comercializando o modelo T. No Japão Toyoda Sakichi conservava a experiência de trabalho com tear auto-ativado, da Platt Brothers, decide vender a empresa e investir em automóveis. Segundo Coriat (1998), a origem do conceito de polivalência advém exatamente das práticas de trabalho extraídas da indústria têxtil, pois, nesta indústria, um só operário manuseava várias máquinas ao mesmo tempo.

O Sistema Toyota de Produção surge então no Japão e possui um conceito em administração que reitera Ohno (1997) pode ser utilizado em qualquer tipo de negócio. Interessante o substantivo utilizado por Ohno, negócio, uma vez que a expansão dos conceitos empresariais traz consigo para as mais diferentes instituições, essa perspectiva de negócio mesmo. Afirma que o Japão importou dos Estados Unidos as técnicas de controle de qualidade (CQ) e de controle de qualidade total (CQT), e métodos de engenharia industrial (EI). “Após a Segunda Guerra Mundial, os Estados Unidos influenciaram muito o Japão de várias formas. Atitudes culturais americanas se tornaram bem comuns em toda a nação, até mesmo na política” (idem, p.86).

O capital monopolista, após a segunda guerra mundial, adentra no mercado japonês injetando nesta economia sua cultura produtiva e a promessa de uma reconstrução do país de maneira pacífica, cujo objetivo maior era o de obter um forte aliado capitalista no continente asiático, contra as investidas ditas comunistas<sup>23</sup> por exemplo, na China, na Coreia, e as disputas pelo Vietnã.

Ishikawa (1986) descreve o Japão pós II Guerra Mundial, carente de matérias primas e alimentos, e com o desafio de incrementar suas exportações, saindo da filosofia do “barato e ruim” para

---

<sup>23</sup> “Segue-se, pois, que, com a queda dos regimes ditos comunistas, não faz mais sentido falar em problemas do socialismo em contraponto aos problemas do capitalismo. Todos os problemas que enfrentamos na situação atual são problemas do capitalismo. E precisam ser resolvidos, ou seja, superados” (SAVIANI, 2008, p. 240).

o “bom e barato”, através do “Controle da Qualidade (CQ)” e do “Controle Estatístico da Qualidade (CEQ)”.

Quando do uso das bases produtivas da General Motors e da Ford, Toyoda Kiichiro estipulou que os japoneses aprenderiam técnicas de produção do método americano, mas não os aplicariam como cópia, sem adequação criativa e pesquisa própria do Japão. Desta combinação entre tecnologia e *performance*, o Japão ultrapassa segundo Ohno (1997), a simples imitação dos países com indústria mais avançada.

Desde o início, os fabricantes japoneses deveriam produzir menos e com maior qualidade e precisavam ser tão competitivos quanto os norte-americanos sob o risco de desaparecerem. Da feita que o “[...] nível de vida dos japoneses não é o dos norte-americanos. A possibilidade de consumo de massa é, no momento, limitadíssima” (GOUNET, 1999, p.23). Assim, a “[...] carência de espaço no Japão e a obrigação de ser rentável incitam a Toyota a combater todo desperdício” (idem, p. 26). Seja material ou até mesmo humano, de falta de produtividade ou excesso de trabalhadores.

Antunes (2010) esclarece que para o presidente fundador da Toyota, a premissa consiste em produzir somente o necessário no menor tempo possível, com a utilização do modelo de supermercados de reposição de estoques de produtos somente após sua venda. O modo toyotista de produção foi perfeitamente viável no processo de reconstrução do Japão no período pós-guerra, com a efetivação da produção sem estoque, ou produção enxuta, corroborou para produção sem desperdício de materiais, estes tão escassos no país que se propunha a reerguer-se pós-guerra.

Desperdício para Ohno (1997) são os “[...] elementos da produção que só aumentam os custos sem agregar valor – por exemplo, excesso de pessoas, de estoques e de equipamento [...] com operários demais, inventa-se trabalho desnecessário [...]” (p.71), o que gera desperdício. Segundo o autor se tornou óbvio que uma empresa não poderia ser lucrativa utilizando o sistema de produção em massa. A estratégia adotada pela empresa japonesa centrava-se em corte de custos e produzir pequenas quantidades de modelos variados de carro.

Ishikawa (1986) destaca que o “[...] sistema de controle da qualidade japonês foi originalmente importado tanto dos Estados Unidos como da Europa, porém, se a sua implementação estivesse presa à sua forma inicial, provavelmente teria sucumbido no Japão” (p. 54), afirma que foram necessárias modificações japonesas, principalmente devido à alta escolaridade dos japoneses, fator este importante em ser destacado, uma vez que, conforme o autor, estes altamente escolarizados não se adaptariam ao trabalho autômato, ao estilo taylorista-fordista.

Observa que no passado “[...] Taylor recomendou ‘Plan-Do-See’, ou seja ‘Planeje, Execute e Veja’. Não acredito que este enfoque seja adequado ao povo japonês [...]” (ISHIKAWA, 1986, p. 55). De acordo com o autor, o método proposto por Taylor propiciava uma atitude passiva “[...] de apenas

se manter em expectativa. Por isso é que recomendamos ‘Plan-Do-Check-Action’, ou seja ‘Planejar, Desenvolver, Executar-Verificar e Corrigir-Adotar a Ação’. Denominamo-lo de CICLO DO CONTROLE ou CICLO PDCA [...]” (p. 56), ressalta que o referido ciclo deve ser utilizado de maneira contínua.

**Quadro 4:** 6 Etapas para Implementação do Controle pelo Ciclo PDCA

P	1. definir os objetivos e as metas; 2. estabelecer os meios que possibilitarão o cumprimento da meta;
D	3. efetuar educação e treinamento; 4. realizar as tarefas.
C	5. certificar-se dos resultados e compará-los com as metas estabelecidas;
A	6. adotá-las.

Fonte: Ishikawa (1986, p.56).

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

Leite (1994) concorda que são criadas formas híbridas de administração, uma vez que coexistem elementos do taylorismo, fordismo incorporados ao modelo japonês. Assim, o capital na busca de substituição do modelo fordista por outro modelo que propiciasse taxas de lucratividade às empresas e adaptabilidade destas às novas exigências do mercado instável e competitivo se satisfaz no modelo Toyota de produção.

Ohno (1997) ressalta que eram necessários nove japoneses para realizar o trabalho de um norte-americano, logo em sua análise racionalista, os japoneses estavam desperdiçando algo que precisava ser identificado e eliminado para que a produtividade fosse descomplicada. Assim é estabelecido o sistema Toyota de Produção, sob os pilares da eliminação do desperdício (incluindo o trabalhador), através do *just-in-time* e da autonomia (automação com toque humano). Parte-se da ideia de que: “Um problema no início do processo sempre resulta em um produto defeituoso no final do processo” (idem, p.26).

Machado (1989) bem explica o significado prático da autonomia, a qual diante do aumento do número de máquinas sob o controle de um menor número de trabalhadores encurta o tempo de

trabalho necessário, e passa a adotar o “[...] meio mais possante para explorar a força de trabalho do trabalhador e de sua família. Essa exploração se tornou cada vez maior pela intensificação da velocidade da máquina [...]” (p. 22).

A automação modifica a maneira de administrar, um único trabalhador atenderá diversas máquinas, aumentando a eficiência e enxugando o número de operadores. “Não será necessário um operador enquanto a máquina estiver funcionando normalmente. Apenas quando a máquina para devido a uma situação anormal é que ela recebe atenção humana” (OHNO, 1997, p.28). “Os esforços para estabilizar e racionalizar completamente os processos são a chave para a bem-sucedida implementação da automação” (idem, p.58).

Para Hirata; Zarifian (1991) pode-se dizer que os japoneses criaram novos critérios de *performance* industrial e os impuseram ao ocidente. Diante da concorrência, o Japão só pôde se impor por meio de um comportamento diferenciado, o *Just-in-time* e a qualidade total e as práticas denominadas de zero (zero erro, prazo zero, etc.) que são expressões deste comportamento. Assim, o Japão, através da aplicação de novas técnicas, e dominando e aperfeiçoando as já existentes, corrobora para que as indústrias japonesas acumulem “[...] um conjunto de conhecimento e de práticas sociais orientadas para a inovação” (p.175).

O trabalhador no modelo Toyota de Produção torna-se polivalente, realiza diversas tarefas combinando várias ações. Hirata (2008) acrescenta que do trabalhador se exige a capacidade de: pensar, de decidir, de ter iniciativa, responsabilidade, fabricar e consertar, de ser simultaneamente operário de produção e de manutenção, inspetor de qualidade e engenheiro.

Ohno (1997), afirma que no Japão foi possível a reorganização das máquinas no chão de fábrica o que eliminou o desperdício, e permitiu que um mesmo operador, operasse: um torno, uma furadeira, fizesse funcionar uma fresa, pudesse soldar, fosse um operador de um espectro mais amplo de habilidades produtivas. Esclarece a diferença das relações trabalhistas nos Estados Unidos e no Japão:

Nos Estados Unidos existe um sindicato para cada função, com muitos sindicatos em cada empresa. Os torneiros mecânicos somente podem operar tornos. [...] É muito difícil romper com a tradição da planta fábrica na qual os operadores têm tarefas fixas, por exemplo, torneiros mecânicos no torno e soldadores na solda. Funcionou no Japão apenas porque estávamos dispostos a fazê-lo. [...] Foi possível no Japão porque não tínhamos sindicatos estabelecidos por tipo de tarefa como os da Europa dos Estados Unidos. Consequentemente, a transição do operador unifuncional para o multi-funcional ocorreu relativamente sem problemas, embora tenha havido uma resistência inicial por parte dos artífices. Isso não significa que os sindicatos japoneses sejam mais fracos que os seus equivalentes e europeus. Muito da diferença entre eles está na história e na cultura (p.31-32, 34).

Coriat (1993) apresenta interpretação diferente de Ohno (1997), acerca dos sindicatos, afirma que no período pós-guerra, o Japão deparou-se com duas correntes opostas de racionalidade do trabalho, uma corrente apresenta a vitória oriunda das lutas da iniciativa operária e a outra corrente ressalta a contraofensiva patronal ao impor a maneira de ver dos patrões, salienta que “[...] no Japão, a relação salarial foi construída e estabelecida sobre a base fundamental da série de *importantes derrotas operárias* que marcou a contraofensiva patronal do final do decênio de 1950” (CORIAT, 1993, p.82).

A sobrecarga de horas trabalhadas por apenas um empregado, o excesso de mercadorias produzidas, cujo trabalhador já não transforma os objetos materiais diretamente, mas repara os robôs, supervisiona máquinas computadorizadas, contribuiu para modificar o universo da classe trabalhadora, desqualificando-a, diminuindo-a, requalificando-a de acordo com cada ramo de trabalho.

A exigência administrativa deixa de ser centrada no controle burocrático, e passa a demandar descentralização e variedade de acordo com o público alvo da produção a partir da segunda metade do século XX, demandam-se novos produtos não apenas pensando na sua utilidade como preconizava Ford, mas em uma variedade. Ohno (1997) descreve que a variedade na produção ao combinar tamanhos, cores, combinações e estilos proporciona carros totalmente diferenciados. [...] Ao se adaptar diversidade, o Sistema Toyota de Produção tem sido muito mais eficiente do que o sistema fordista de produção em massa desenvolvido nos Estados Unidos (idem, p.54).

De acordo com Ohno (1997), ao produzir uma variedade daquilo que se necessita “[...] usando um mínimo de mão-de-obra” (p.38), elevando a porcentagem de trabalho a 100% e reduzindo a zero os desperdícios chegasse à verdadeira eficiência. “[...] O Sistema Toyota de Produção revela claramente o excesso de trabalhadores. Por causa disso, alguns sindicalistas têm suspeitado de que se trata de um mecanismo para despedir operários” [...] (idem, p.39). Embora despedir operários não seja a intenção segundo Ohno, o modelo Toyota de Produção elimina trabalhadores sempre que estes são contabilizados como desperdício.

Afirma Ohno (1997) que: “Nos negócios nós estamos sempre preocupados em como produzir mais com menos trabalhadores” (p.82). “[...] Por exemplo, uma linha de produção com cinco operários é organizada de tal modo que o trabalho possa ser feito por quatro homens no caso de um faltar [...]” (idem, p.124). “[...] Na verdade, sempre digo que a produção pode ser feita com a metade dos operários” (ibidem). Assim, as duas maneiras descritas pelo autor para aumentar a eficiência são: aumentar as quantidades produzidas ou reduzir o número de trabalhadores.

O aumento de produção é a premissa para garantia da eficiência, todavia, Ohno (1997) afirma que é impossível não reduzir trabalhadores quando a produção decresce. Esclarece que para “[...] uma empresa privada que é parte de um setor industrial secundário, a redução de custos continua sendo o

maior problema da gerência – tanto no Ocidente como no Oriente” (p.90). E redução de custos na lógica empresarial, inclui todos os elementos do processo produtivo, inclusive trabalhadores conforme exposto, a fim de alcançar a eficiência através da eliminação de desperdício.

O toyotismo aparece como uma resposta à crise do fordismo e, neste sistema tudo gira em torno do lucro sendo a sedução a técnica utilizada tanto para a venda de produtos quanto para o engajamento dos trabalhadores no ambiente de trabalho. Enquanto o fordismo organiza-se de maneira verticalizada, o modelo Toyota de produção estrutura-se de forma horizontalizada.

O modelo Toyota de produção apoia-se em “[...] tecnologia leve, de base microeletrônica flexível, e opera com trabalhadores polivalentes visando à produção de objetos diversificados, em pequena escala, para atender à demanda de nichos específicos do mercado [...]” (SAVIANI, 2013, p. 429).

**Quadro 5:** Diferenças e semelhanças entre o Sistema Ford e o Sistema Toyota segundo Ohno

DIFERENÇAS ENTRE OS SISTEMAS	
FORD	TOYOTA
Armazenamento das peças. Produção em grandes lotes, em massa ao estilo americano.	Eliminação do depósito. Produção em pequenos lotes, enxuta, ao estilo Japonês.
SEMELHANÇAS ENTRE OS SISTEMAS	
Manutenção preventiva. Os padrões não devem ser estabelecidos de cima para baixo, e sim pelos próprios operários. Tanto para Ford quanto para o Sistema Toyota de Produção a eficiência é simplesmente uma questão de realizar um trabalho usando os melhores métodos conhecidos, não os piores.	

Fonte: Ohno (1997). Estruturado pela pesquisadora.

O quadro 5 demonstra que se por um lado Ford se ocupava em armazenar as peças das quais necessitaria, de modo diferente Ohno procedia, entendia como urgente eliminar qualquer espécie de depósito, assim, a produção se dava em pequenos lotes, de acordo com a demanda. Ambos os sistemas produtivos utilizam a manutenção preventiva, e apropriam-se do saber extraído pelos funcionários padronizando-os de modo eficiente, ou seja, produzindo mais com menos.

Esclarece Antunes (2010) que a década de 1980 é um período de grande salto tecnológico (automação, robótica, microeletrônica), o processo produtivo fabril mescla-se assim a outros processos produtivos e tem-se: neotaylorismo, pós-fordismo<sup>24</sup>, toyotismo.

Para Leite (1994), no modelo fordista a “[...] máquina automática rígida só se justifica quando o volume da produção é suficientemente grande para torná-la rentável economicamente [...]” ao passo

<sup>24</sup> Segundo Shiroma (1993) o “[...] ‘Neofordismo’ situa-se entre o fordismo e a flexibilidade. É o termo usado para descrever as recentes tentativas de ir além do fordismo sem, no entanto, negar seus princípios fundamentais [...] refere-se às transformações no interior do fordismo, enquanto o termo pós-fordismo refere-se à superação do fordismo” (p. 23). Não se entende nesta tese que o fordismo esteja superado ainda que para explicação sejam utilizadas diversas interpretações às vezes contraditórias acerca tanto do taylorismo quanto do fordismo, o objetivo principal é expor o âmago da GIDE objeto desta tese.



que no modelo flexível “[...] as máquinas com base técnica na microeletrônica permitem rápidas adaptações às flutuações do mercado e podem ser utilizadas tanto nas produções em grandes séries como nas de pequenos e médios lotes” (p.84).

Enquanto que nos Estados Unidos através dos protocolos taylorizados do estudo do tempo e dos movimentos, o trabalho constituía-se de parcialização e repetitividade para a produção de produtos em série e padronizados, o Sistema Toyota de Produção após a crise do petróleo<sup>25</sup>, segundo Ohno (1997) é concebido para produzir uma grande variedade em pequenas quantidades, cuja flexibilidade para adaptar-se às inúmeras variações do mercado é sinalizada pelo autor como sua grande força.

Antunes; Pinto (2017) assevera que os princípios e elementos do toyotismo foram adaptados e difundidos “[...] em quase todos os setores econômicos dos principais países capitalistas, mesmo que aparecessem [...] ‘hibridizados’, com elementos do taylorismo-fordismo” (p.73).

Alves (2011) diz que o toyotismo age pela captura da subjetividade do trabalhador, instaurando a nova forma de subsunção do trabalho vivo ao capital, “[...] sob o toyotismo, o trabalhador pensa e é obrigado a pensar muito mais, mas colocando a inteligência humana a serviço do capital” (p.112).

Por exemplo, durante os círculos de controle de qualidade, nos quais se esperam resultados dos trabalhadores, de identificação com os interesses da empresa, em tais círculos, segundo Hirata; Zarifian (1991), “[...] são registrados e analisados os comportamentos da oposição [...] Os trabalhadores que pouco aceitava a *fazer o jogo* são identificados e submetidos a um julgamento negativo” (p.181,182). Os autores ressaltam que apesar de estes trabalhadores não perderem o emprego de forma imediata, as chefias da empresa sabem como utilizar outros meios para chegar a esse fim. Assim, “[...] a persistência de um comportamento de oposição os marginalizará na tomada e no exercício de responsabilidades e, até mesmo, no acesso às promoções [...]” (ibidem). Nas empresas o coletivo controla o indivíduo, cuja individualidade nas palavras dos autores apaga-se, para que se adéquem às necessidades do coletivo, aqui sinônimas das necessidades empresariais.

Na visão de Ohno (1997) a estratégia de venda da Toyota deve ser a de incutir seu produto no coração dos consumidores, ainda que cada consumidor tenha gostos e conceitos distintos. Ele analisa o Sistema Toyota de Produção não apenas como sistema de produção, mas como um sistema gerencial propício aos mercados globalizados diante do qual o trabalho em equipe é tudo, é a chave para vencer ou perder.

---

<sup>25</sup> A crise do petróleo em 1973, seguida de recessão, fez com que muitas empresas baixassem seu nível de crescimento, todavia, na Toyota Motor Company, ganhos maiores que de outras empresas foram observados em, 1975 a 1977, segundo Ohno (1997) tornou-se obvio que uma empresa não poderia ser lucrativa utilizando o sistema de produção em massa. A estratégia adotada pela empresa japonesa centrava-se em corte de custos e produzir pequenas quantidades de modelos variados de carro.

Assim, para o autor, mais jogadores em um time não é necessariamente uma vantagem, e, ainda que planeje a estrutura fabril em uma produção enxuta, enfatiza a importância de os trabalhadores não trabalharem em ilhas, mas em equipes, para terem a ideia de pertencimento. Ressalta que, em um time, por mais que um dos jogadores seja uma estrela, este sozinho não fará necessariamente o seu time ganhar. “[...] A ideia é o trabalho em equipe - não quantas peças foram usinadas ou perfuradas por um operário, mas quantos produtos foram completados pela linha com um todo” (OHNO, 1997, p.43).

Observa-se nas estratégias de Ohno (1997), não só uma ilusão do que seja o trabalho coletivo, mas também, o sentido praticista do trabalho, quando afirma que “[...] o mais importante ponto em comum entre os esportes e o trabalho é a contínua necessidade de praticar e treinar. É fácil compreender a teoria com a mente; o problema é lembrá-la com o corpo. A meta é conhecer e fazer instintivamente [...]” (p.44). Trata-se, portanto, da introdução de inovações mescladas à forte influência dos Estados Unidos da América, influência: pragmática e instrumental de treinamento desde Locke (1632 -1704) até Dewey (1859-1952).

Corroborando Machado (1989) que “[...] o projeto liberal contou com a colaboração de muitos [...] educadores [...] (como, por exemplo, John Dewey e o Movimento da Educação Progressiva, nos EUA)” (p. 87). Dewey (1959) já afirmava que: “Não basta o conhecimento dos métodos; deve haver o desejo, a vontade de empregá-los” (p.38) e que “[...] a educação não se confina ao seu aspecto intelectual; abrange a formação de atitudes práticas de eficiência [...]” (p.85). Dewey já fazia uso também de círculos para busca em conjunto de soluções aos problemas escolares.

Este processo pragmático e da “carreira obsessiva” e do “domínio geral do discurso pela eficiência” às escolas ocorre segundo Enguita (1989), sobretudo nos Estados Unidos, mas se estende por toda parte “[...] graças à difusão universal dos modelos e teorias educacionais nascidos na nova metrópole do sistema capitalista mundial” (p. 125), através de reformadores inspirados no mundo da empresa, permite assim, que os princípios empresariais e normas de organização adentrem de forma extremada nas salas de aula.

Já a organização flexível do trabalho exige segundo Nogueira (2009), “[...] uma formação profissional direcionada para o aprender a aprender, em contraposição às exigências de formação do modelo taylorista/fordista que estava direcionado para o aprender a fazer [...]” (p.78). Assim, a flexibilidade do trabalho exige um trabalhador também flexível, adaptável às instabilidades de mercado e treinável para lidar “[...] com uma variedade de funções, saber integrar-se a diferentes formas de agregação (trabalhos em grupos) e mobilização de trabalhos [...]” (ibidem). O que traz à tona a exigência do aprender a aprender diante da multifuncionalidade de usufruto de sua mão de obra.

Para este usufruto da mão de obra do trabalhador, Ohno (1997) considera a organização empresarial como um corpo humano, na qual existem nervos autônomos que independem da orientação do cérebro para atuarem em favor do corpo (organização empresarial). Os departamentos de planejamento e controle da produção ou engenharia correspondem ao cérebro ou coluna vertebral (os setores pensantes), os operários constituem as partes nervais (pensantes em nível praticista) que funcionam autonomamente, cujos reflexos geram pequenas mudanças que não necessitam passar necessariamente pelo cérebro para serem executadas.

Percebe-se que a organização do trabalhador japonês possui peculiaridades oriundas da polivalência e da competência na fabricação, controle da qualidade, manutenção e administração de fluxos, o que favorece rápida intervenção dos trabalhadores, “[...] sem que se tenha necessidade de apelar a níveis hierárquicos superiores ou a serviços conexos [...]” (HIRATA; ZARIFIAN, 1991, p.176); o que gera ganho em produtividade, através de uma familiaridade com os problemas e a busca de soluções pelo grupo da base de trabalho, e favorece a troca de conhecimento por meio coletivo.

É exatamente na construção de uma “sintonia fina na empresa”, ou “ajuste fino<sup>26</sup>” que segundo Ohno (1997), ocorrem pequenas mudanças que não são necessariamente sentidas como mudanças. A divisão do trabalho japonês não se situa entre quem concebe o trabalho e quem o executa como no taylorismo, mas segundo Hirata; Zarifian (1991), como um ‘*continuum*’ de produção de conhecimentos, “[...] Os coletivos de base, na fábrica, têm um papel a desempenhar na concepção e no aperfeiçoamento dos processos de produção [...]” (p. 178).

Shiroma (1993) esclarece que a diferença básica entre taylorismo e toyotismo é a reunificação das atividades de execução e concepção. Para autora enquanto no taylorismo e fordismo os trabalhadores se recusavam a cooperar, no toyotismo há uma solução para o problema clássico de os trabalhadores resistirem “[...] em colocar seu conhecimento da produção, o saber-fazer, a serviço da racionalização. Os trabalhadores polivalentes são responsáveis por inspecionar e corrigir seu próprio trabalho [...]” (p. 22).

Ishikawa (1986) apresenta características fundamentais da sistemática japonesa da qualidade e da administração. De acordo com o autor, TQC (*Total Quality Control* – Controle Total da Qualidade) é a revolução da mentalidade gerencial, baseada em fatos<sup>27</sup> e CQ (Controle da Qualidade) é uma

<sup>26</sup> “O termo ‘ajuste fino’ possui um significado oculto que deveria ser compreendido, especialmente pela alta administração. Todo mundo sabe que as coisas nem sempre acontecem de acordo com o planejado. [...] nossas ações deveriam mudar para se adaptar a situações mutantes. [...] Eu naturalmente prefiro uma economia livre a uma economia controlada. Hoje, porém, o valor da empresa privada é frequentemente questionado e é imperativo que todos sejam qualificados e flexíveis o suficiente para fazer ajustes finos quando eles são necessários” (OHNO, 1997, p.69).

<sup>27</sup> A GIDE utiliza em seu modelo de gerenciamento a ideia de exclusão do que considera ‘achismos’ e se baseia no que denomina de ‘fatos e dados’ da realidade, em uma menção à teoria de Ishikawa, a fim de afirmar que o que produz junto às escolas não é senso comum, mas “ciência”. Restringe-se, portanto a um conceito limitado e positivista do que seja produzir ciência em educação.

filosofia administrativa, ou ciência para controle dos fatos (*fact control*), todavia, reconhece que existe dificuldade na confiabilidade dos dados, o autor explica que, os dados podem ser separados em três grandes grupos quais sejam: dados falsos, dados errados e dados impossíveis de ser coletados.

A lógica padronizadora de Ishikawa (1986) é: “[...] se o homem é humano, e se todos são iguais, desde que o CCQ constitua uma atividade adequada à natureza humana, o movimento poderá ser desenvolvido em qualquer local do mundo (p.6)”. Atividade adequada à natureza humana, para o autor é a atividade que extrai ao máximo do operário, por exemplo, seu potencial produtivo, não apenas físico, mas também pensante.

Sob esta premissa, dentro do Polo Industrial de Manaus-PIM, as chefias adotam os CCQ, segundo Oliveira (2007) embora não tenham eliminado a natureza centralizadora das decisões, entendem que estão em processo de inovação e afirmam que o trabalhador tem participado e tem sido ouvido em suas opiniões ao estilo dos Círculos de Controle de Qualidade de premissa Japonesa, o que para autora se caracteriza em “[...] arremedos de Círculos de Controle de Qualidade (CCQ)” (p.61).

Oliveira (2007) considera que “[...] em vez de superação do taylorismo/fordismo, como pretendem alguns autores, o que se verifica é uma adaptação das formas tayloristas de organização do trabalho, para garantir maior produtividade e lucratividade ao capital [...]” (p.183).

Na Zona Franca de Manaus, Polo Industrial de Manaus (PIM), por exemplo, é difícil implementar o modo de produzir do Japão, não só por razões culturais, sociais como também pela presença de uma postura empresarial rígida, que entende por flexibilidade a intensificação do “[...] uso da capacidade de trabalho da mão de obra. Tanto é assim que a ‘multitarefa’ na supervisão dos equipamentos (um operador para duas máquinas, por exemplo) é uma constante [...]” (OLIVEIRA, 2007, p. 201).

Observa-se através da fala dos trabalhadores demitidos do PIM, que o emprego da criatividade, do trabalho em equipe, das características comportamentais que compõem o sistema toyota de produção, ocorrem apenas no discurso (PEREIRA, 2013). Enquanto no Japão se para a produção a fim de que, as equipes de trabalho realizem “ajustes finos” ou “autonomação” (automação com toque humano) na qual procuram formas de resolução das problemáticas diversas que se apresentam durante o processo produtivo, visando chegar ao produto que o cliente deseja (OHNO, 1997). De modo contrário, no PIM, devido às rígidas estratégias produtivas, que fazem uso da esteira ao molde do clássico fordismo, e mediante a velocidade requerida por esta forma de produção, os trabalhadores dificilmente param para discutirem melhorias nos gêneros fabricados.

Ishikawa (1986) ressalta que o cerne do TQC é a garantia da qualidade e o ciclo PDCA constitui na estratégia de administração de todas as modalidades de trabalho. “Reavaliando o CQ no Japão, sob o ponto de vista histórico, acreditamos que, além da melhoria da qualidade intrínseca do

produto, houve o uso efetivo do ciclo de controle ou gestão do PDCA, ao lado da adoção efetiva dos mecanismos de bloqueio” (idem, p.90).

Antunes (2010) esclarece que a necessidade de redução do tempo de vida útil dos produtos, com foco na maior velocidade produtiva do capital, apresenta a ‘qualidade total’ como um invólucro, “[...] a aparência ou o aprimoramento do supérfluo, uma vez que os produtos devem durar cada vez menos para ter uma reposição ágil no mercado [...]” (p.120). Prossegue afirmando que a qualidade total proporciona muito mais ampliação do capital gerador do descartável do que o apregoado desenvolvimento dos processos. Porque o trabalho que estrutura o capital desestrutura o ser social. “[...] O trabalho assalariado que dá sentido ao capital gera uma subjetividade inautêntica no próprio ato de trabalho” (p.124).

Deming fundamenta muitos dos princípios de qualidade defendidos por Ishikawa, para Deming (1990) o “[...] consumidor é o elo mais importante da linha de produção. A qualidade deve visar às necessidades do consumidor, tanto atuais quanto futuras” (p. 4). O autor realiza constantes comparações entre o que ocorre nas fábricas no Japão quanto à mão de obra, treinamento em relação às fábricas de seu país, os Estados Unidos, declara que os operários japoneses são bem treinados, “[...] mais capacitados e mais flexíveis em suas tarefas do que seus colegas norte-americanos” (p.35). Enaltece que os “[...] operadores de máquinas fazem regularmente pequenos reparos, fazem trabalho de manutenção, registram os dados de desempenho das máquinas, e controlam a qualidade das peças” (ibidem).

**Quadro 6:** CQ nos Estados Unidos e CQ no Japão

CONTROLE DE QUALIDADE - CQ NOS ESTADOS UNIDOS	CONTROLE DE QUALIDADE - CQ NO JAPÃO
CQs organizados por uma organização formal, para tanto o gerente para se livrar do trabalho indica facilitadores para cuidarem da Qualidade do trabalho. O tema para a reunião é proposto pelo administrador.  A reunião demora horas.  Recompensa através de remuneração individual.	CQs organizados por grupo informal de trabalhadores cujo administrador serve como assessor ou consultor.  No Japão a temática é decidida por iniciativa dos trabalhadores. A reunião ocorre durante o expediente, almoço ou após o expediente. Recompensa distribuída entre todos os empregados.

Fonte: Deming (1990, p. 102). Estruturado pela pesquisadora.

Em ambos os Círculos de Controle de Qualidade visa-se primordialmente aos interesses da empresa, ainda que no Japão seja o trabalhador quem apresente a temática a ser tratada no CQ esta não representa a necessidade deste nem de sua equipe de trabalho quando se refere a aumento salarial ou redução da jornada de trabalho. Ao contrário, observa-se que as reuniões de CQ ocorrem muitas vezes em horário de almoço ou na ampliação de jornada do trabalho. O usufruto da inteligência do trabalhador pelo gerente em ambos os casos é obtido sob pressão, de acordo com Shiroma (1993)

no caso japonês “[...] cada um depende do trabalho do outro para alcançar a produção com 100% de qualidade” (p. 22), ao passo que se um vier a falhar toda a equipe perde o aumento, a promoção, é penalizada.

Alves (2011) corrobora que no processo produtivo da Toyota, a nova subsunção do trabalhador ao capital, se dá através da subordinação ‘formal-intelectual’. A inteligência do trabalhador é do tipo instrumental. “[...] Enquanto no fordismo-taylorismo o trabalho vivo era ‘apêndice’, além de ser ‘suporte’ do sistema de máquinas; no toyotismo ele é, de certo modo, ‘servidor’, do novo mecanismo da produção [...]” (p.57). Não se tem apenas máquinas inteligentes, mas também “[...] operadores ‘inteligentes’, trabalhando em equipe, com habilidade e talento para dar palpites que aprimorem a inteligência do autômato espiritual” (p.57).

Interessante o pensamento equivocado de Deming (1990) acerca da condição do trabalhador fabril, destaca o autor que, “[...] em centenas de fábricas, observam-se homens e mulheres inativos na última hora ou mais do expediente, esperando a sirene tocar. Já completaram sua quota diária; não podem fazer mais, nem podem ir para casa” (p.53). Cabe enfatizar que não podem ir para casa porque o capital se recusa em reduzir a jornada de trabalho. Prosseguindo na fala do autor: “[...] Estas pessoas estão infelizes, sem fazer nada. Prefeririam estar trabalhando” (ibidem). Questiona-se se de fato estes trabalhadores prefeririam esgotar-se em seu labor até o último segundo antes da sirene tocar ou se este é apenas um intento do capital que precisa satisfazer-se plenamente da força de trabalho contratada?

Ishikawa (1986) considera que emprega respeito à pessoa humana, ao proporcionar uma administração com ênfase em: “[...] CWQC (*Company Wide Quality Control* – Controle da Qualidade por toda a empresa), se assenta na normalização, delegação das responsabilidades e em propiciar o máximo de externalização dos potenciais contidos em cada um dos subordinados” (p.108). Referem-se às “[...] alternativas que propiciem felicidade e externalização das suas inteligências” (p.109). Ao passo que Antunes; Pinto (2017) contrapõe que se está muito longe da “[...] apologética do capital que afirma ter o mundo produtivo eliminado a alienação do trabalho” (p.75). Segundo os autores essa tese não se sustenta, pois o trabalho permanece alienado uma vez que serve mais ao processo produtivo que ao humano que produz, o qual ainda que opine soluções à empresa, não chega a ser o sujeito do processo.

Alves (2011) bem destaca que o modelo japonês de produção, ao privilegiar habilidades cognitivo-comportamentais, “forma-deforma” “[...] na mente e no corpo a marca do fetichismo da mercadoria” (p.130).

Ishikawa (1986) revela ainda que “[...] pelo fato de o Japão ter adotado um modelo capitalista, os acionistas têm direito de usufruir os lucros emanados das atividades conduzidas pelas empresas e

de sentirem-se satisfeitos” (p. 94). E que no “[...] mundo capitalista, define-se como objetivo de um empreendimento a geração do lucro” (p.96). Observa-se que a maneira pela qual o capitalista se sentirá satisfeito é incerta, bem como, a preço de quem seu empreendimento garantirá para si lucro.

“[...] O capitalista não compra trabalho e sim força de trabalho (FT). Seu principal dilema é transformá-la em trabalho. A mercadoria é a capacidade de trabalhar. [...] O trabalho vivo é um dos maiores fatores de incerteza no curso da produção [...]” (SHIROMA, 1993, p.28). Então, ainda segundo a autora, o empregador para “[...] transformar a propriedade legal em propriedade real [...] desenvolve estruturas de controle sobre o trabalho” (ibidem). “O treinamento técnico e espiritual que a empresa oferece aos funcionários visa estimular a cooperação e participação com sugestões, pois eles têm não só o direito, mas o dever de informar seus superiores das descobertas que melhorem a produção” (idem, p. 49).

O *Kanban* é uma das inovações que Ohno (1997), afirma ter extraído dos supermercados dos Estados Unidos da América, principalmente no quesito reposição de mercadorias. Por ser no supermercado, o espaço no qual o cliente vai à procura do que quer, no tempo em que quer e na quantidade que deseja, conforme a necessidade. Ohno (1997) definiu o *Kanban* como sendo as “[...] instruções colocadas num plástico transparente que, num olhar rápido, comunicam as informações necessárias na estação de trabalho [...]” (p.19).

O quadro 7 destaca as regras do *Kanban*:

**Quadro 7:** As seis regras do *Kanban* da Toyota

FUNÇÕES DO KANBAN	REGRAS PARA UTILIZAÇÃO
Fornecer informação sobre apanhar ou transportar. Fornecer informação sobre a produção. Impedir a superprodução e o transporte excessivo. Servir como uma ordem de fabricação afixada às mercadorias. Impedir produtos defeituosos pela identificação do processo que os produz. Revelar problemas existentes e manter o controle do estoque.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. O processo subsequente apanha o número de itens indicados pelo <i>kanban</i> no processo precedente.</li> <li>2. O processo inicial produz itens na quantidade e na sequência indicadas pelo <i>kanban</i>.</li> <li>3. Nenhum item é produzido ou transportado sem um <i>kanban</i>.</li> <li>4. Serve para afixar um <i>kanban</i> às mercadorias.</li> <li>5. Produtos defeituosos não são enviados para o processo seguinte. O resultado é mercadorias 100% livres de defeitos.</li> <li>6. Reduzir o número de <i>kanbans</i> aumenta sua sensibilidade aos problemas.</li> </ol>

Fonte: Ohno (1997, p. 48). Estruturado pela pesquisadora.

*Kanban*, uma ferramenta simples e direta de comunicação, Shiroma (1993) disserta que *kanban* significa plaqueta, cartõezinhos descritivos nos quais os trabalhadores de um processo precedente interligam-se aos processos que sucedem nas fábricas. Visa garantir segundo Ohno (1997) produtos 100% livres de defeitos, por informar os processos que estão gerando produtos defeituosos. Observa-se que “[...] no toyotismo são os próprios trabalhadores diretos que devem localizar o

problema, determinar suas causas e eliminá-las. O ideal é que se antecipem à ocorrência de problemas, logo nos primeiros indícios, para evitar a produção de muitas unidades com defeitos” (SHIROMA, 1993, p.36).

Evidencia Alves (2011), que o discurso ohnista de eliminação de desperdício é no mínimo paradoxal, pois da feita que esta temática percorre toda a obra de Taiichi Ohno de forma até obsessiva, ao abominar o “[...] desperdício de superprodução na sociedade da produção destrutiva e nas condições da crise estrutural de capital [...]” (p.51), evidencia a contradição da própria sociedade capitalista cujo traço essencial de acordo com o autor, é dado pela crise de superprodução ou crise de sobreacumulação.

O *Kanban* é, portanto a ferramenta que impede o excesso de produção, pois, em pedaços de papel, lista o número do componente de uma peça, serve como um pedido de retirada, transporte ou entrega, movido juntamente com as mercadorias necessárias, a fim de evitar a superprodução. Ohno (1997) é enfático que para o *Kanban* funcionar é necessário que esteja inserido na filosofia total do Sistema *Just-in-time*, pois o objetivo do *Kanban* é atingir o *Just-in-time*.

*Just-in-time* corresponde ao tempo de produção, transporte, controle de qualidade e estoque mínimo. Explica Ohno (1997) que o “*Just-in-time*<sup>28</sup> significa que, em um processo de fluxo, as partes corretas necessárias à montagem alcançam a linha de montagem no momento em que são necessários e somente na quantidade necessária” (p.26). Então, “[...] para estabelecer o fluxo de produção, reorganizamos as máquinas e adotamos um sistema multiprocesso que destina um operador para três ou quatro máquinas” (idem, p.49).

O sistema Toyota de produção, não alterou a forma de ser do capital, mas alterou, “[...] em muitos pontos, os mecanismos do padrão de acumulação do capital” (ANTUNES; PINTO, 2017, p.73). Tais alterações envolveram a redução do número de trabalhadores, sua subjetividade e organização.

Outros traços do modelo de produção japonês são: a demanda é que define a produção, embora a produção seja variada sustenta-se na existência de estoque mínimo. Neste modelo o Sistema Toyota de Produção é o método de produção e o *Kanban* é a forma como ele é administrado. Segundo Ohno (1997), a administração de toda a empresa no Sistema Toyota de Produção perpassa pela execução prática das regras do *Kanban*, enfatiza que teve de utilizar a autoridade para implantar o *Kanban*, assim relata:

No início todos resistiram ao *Kanban* porque ele parecia contradizer a sabedoria tradicional. [...] Demorou 10 anos para estabelecer o *Kanban* na Toyota Motor Company. [...] Para fazer com que o *Kanban* fosse compreendido por toda a empresa tive que envolver todos. Se o gerente do departamento de produção entendesse o sistema e os operários não, o *Kanban*

---

<sup>28</sup> O *just-in-time* surgiu diretamente das ideias de Toyoda Kiichiro, o qual estabeleceu o Toyotismo, segundo Ohno (1997).



não teria funcionado. [...] Eu podia gritar com um supervisor sob a minha jurisdição, mas não com um do departamento próximo. Assim, fazer com que as pessoas de todos os cantos da fábrica compreendessem levou muito tempo. [...] Quando eu estava praticamente à força pressionando os supervisores da fábrica para que entendesse o Kanban, meu chefe recebeu um número considerável de reclamações. [...] Não me foi ordenado parar e por isso eu sou muito grato (OHNO, 1997, p.52,53).

Observa-se em Ohno e nas narrativas dos gerentes empresariais, o constante *assédio moral*, caracterizado por condutas que evidenciam violência psicológica contra o empregado, desde os escritos de Taylor até Ohno, estes apresentam suas intervenções junto aos trabalhadores não omitindo em momento algum as maneiras rudes e agressivas pelas quais extraem mais-valor de seus funcionários, inclusive à força.

Dejours (1999) denuncia que os métodos de administração adotados pelas empresas no sistema capitalista acompanham-se não apenas de demissões como também de brutalidade nas relações trabalhistas, as quais, mesmo quando trazidas à tona, tais denúncias parecem mais compatíveis à tolerância da injustiça, do que contrárias a esta, pois se preconiza que o modelo empresarial deva ser amplamente seguido, reproduzindo suas injustiças.

Assim, os sistemas de exploração que empobrecem o trabalhador enriquecem o capital, uma vez que são condicionados pela premissa da sociedade na qual estão inseridos: a sociedade capitalista, que se apropria dos resultados de trabalho transformando-os em produção privada que beneficia uma minoria em detrimento da grande maioria. E, ainda que a produção exija cada vez mais crescente socialização, continua a “mutilar” o ser humano e a impedir o seu desenvolvimento integral (MACHADO, 1989). Observa-se que estes fundamentos empresariais deslocam-se do âmbito fabril e entram em concorrência por sua validação na instituição escolar, a qual está impregnada de política e disputa de projetos societários de interesses contraditórios.

### **1.5 A cultura da gerência industrial rígida e autoritária na escola e em Manaus**

A subordinação da educação<sup>29</sup> ao desenvolvimento econômico a torna funcional ao desenvolvimento capitalista. A discussão entre fábrica e educação escolar não é algo recente. Embora exaustivamente tratada por inúmeros teóricos da educação, em tempos de esquecimento histórico, apresenta-se uma rápida recapitulação, tomando por base as contribuições de Manacorda (2010), de Saviani (1988; 2005), e de Luckesi (1994).

---

<sup>29</sup> Da teoria do capital humano, segundo Frigotto (1993) a educação passa a ser tida como um investimento como qualquer outro, concebida como produtora de capacidade de trabalho, o investimento em educação, ofertado quer pelo Estado, quer por outros meios, visa exclusivamente o aumento da produtividade do indivíduo, e a educação alinha-se com treinamento.

Manacorda (2010) retoma que a burguesia enquanto classe revolucionária<sup>30</sup> no século XVIII proporcionou conquistas como: “[...] universalidade, gratuidade, estatalidade, laicidade e, finalmente, renovação cultural [...]” (p. 325). “A Pedagogia Tradicional, nascida e sistematizada no contexto da Revolução Francesa (1789), politicamente, destinava-se à equalização social, através de indivíduos preparados em condições iguais, de tal forma que pudessem lutar por seus direitos na sociedade” (LUCKESI, 1994, p.134).

Saviani (1988) diz que ocorre “[...] que a história vai evoluindo, e a participação própria das massas entra em contradição com os interesses da própria burguesia” (p.52). À medida que a burguesia se consolida como classe dominante, não visa mais a transformação da sociedade segundo os pilares da revolução francesa, de liberdade, igualdade, fraternidade, mas sim, estuda meios de como se perpetuar no poder.

Enquanto na Idade Moderna os pequenos artesãos passaram a trabalhar nas manufaturas, realizando uma só uma parte do processo produtivo completo de sua ‘arte’, nas fábricas a força produtiva não é mais dada pelo homem, mas por elementos externos a ele, tornando-o acessório da máquina. A “[...] revolução industrial muda também às condições de existência do próprio homem” (MANACORDA, 2010, p.327). Deste modo, ao lado da burguesia, surge uma força antagônica, o moderno proletariado industrial. E com ele, toda uma discussão acerca de como se daria a instrução, deste trabalhador, expropriado de sua pequena ciência inerente ao seu trabalho.

[...] os próprios industriais são obrigados, pela realidade, a se colocarem o problema da instrução das massas operárias para atender às novas necessidades da moderna produção de fábrica, [...] o problema das relações instrução-trabalho ou da instrução técnico-profissional, que será o tema dominante da pedagogia moderna (MANACORDA, 2010, p.329).

Nesse contexto, Manacorda (2010) apresenta toda uma discussão da burguesia, se de fato para a classe trabalhadora deveria ser concedida alguma instrução, surgindo debates de até que ponto seria conveniente se ocuparem da instrução científica da classe trabalhadora.

As escolas para classe trabalhadora são ofertadas ora pensadas como filantropia, ora como progresso econômico. “Dessa forma, conservação e progresso se confrontavam em torno do fastidioso, mas real problema do método, atrás do qual se escondiam interesses e ideais mais profundos” (idem, p. 344).

---

<sup>30</sup> “Nesse momento a burguesia, classe em ascensão, vai se manifestar como uma classe revolucionária vai advogar a filosofia da essência como um suporte para a defesa da igualdade dos homens [...] Escolarizar todos os homens era condição de converter os servos em cidadãos, era condição de que esses cidadãos participassem do processo político, e, participando do processo político, eles consolidariam a ordem democrática, democracia burguesa, é óbvio [...] A escola era proposta como condição para a consolidação da ordem democrática” (SAVIANI, 1988, p. 50-52).

**Quadro 8:** Tendências pedagógicas de matriz burguesa

PEDAGOGIA LIBERAL		
ESCOLA TRADICIONAL	ESCOLA NOVA	ESCOLA TECNICISTA
“[...] o ensino tradicional, se centra no professor, nos conteúdos e no aspecto lógico [...] centra no professor, o adulto, que domina os conteúdos lógicos estruturados, organizados [...]” (SAVIANI, 1988, p.50).	“[...] se centram no aluno [...] nos procedimentos e no aspecto psicológico [...] nas motivações e interesses da criança em desenvolver os procedimentos que conduzem à posse dos conhecimentos [...]” (SAVIANI, 1988, p.50).	“[...] aprender é uma questão de modificação do desempenho [...] é um processo de condicionamento através do uso de reforçamento das respostas que se quer obter [...]” (LUCKESI, 1994, p.62).
Ensino humanístico Tendência sistematizada no contexto da Revolução Francesa (1789). Primeiros representantes desta tendência no Brasil: Os jesuítas	Ensino pragmático. Tem influência de Dewey; Montessori; Decroly; Piaget. Tendência do final do séc. XIX e início do séc. XX. Difundida no Brasil pelos Pioneiros da Educação Nova	Ensino instrumental Remonta à segunda metade dos anos 50 por meio do PABAAE <sup>31</sup> ; e final dos anos 60 com o Regime Militar acordos MEC/USAID <sup>32</sup> .
Aluno passivo Memorização Exames  Professor autoritário Detinha o conhecimento do que ministrava.	Aluno ativo Projetos Trabalho em grupo  Professor auxiliar Destituído do conteúdo (conhecimento) de seu trabalho.	Aluno produtivo Instrução programada Exames padronizados  Professor administrador Conteúdo encontra-se nas máquinas ou pacotes de ensino.

Fonte: Saviani (1988; 2005); Luckesi (1994); Manacorda (2010). Estruturado pela pesquisadora.

A classe dominante oferece em diferentes momentos históricos, um ensino que traduz formas para sua conservação no poder. O próprio termo tendências pedagógicas imprime esta busca em adaptar a escola aos valores liberais burgueses vigentes em cada período histórico. Por exemplo, quando a burguesia deixa de ser revolucionária e entende que os homens não são essencialmente iguais, mas sim, essencialmente diferentes, imprime uma “escola nova” em oposição ao ensino tradicional. A escola sob tendência nova, embora se proclamasse inovadora, produzia maior adaptabilidade às alterações do capitalismo. Devido a isso, é classificada por Saviani (1988) como extensão da pedagogia liberal.

Freitas (2014) apresenta que, as elites historicamente sonharam a dimensão do conhecimento às camadas populares, pois ao longo de décadas “[...] o empresariado conviveu muito bem com o analfabetismo e com a baixa qualidade da educação, até que a complexidade das redes produtivas e do próprio consumo demandou mais conhecimento e a mão de obra barata ficou mais difícil de ser encontrada [...]” (p.1089), o que acarretou em queda nas taxas de acumulação de riqueza

<sup>31</sup> “(Programa Brasileiro-americano de Auxílio ao Ensino Elementar). Entretanto foi introduzido mais efetivamente no final dos anos 60 com o objetivo de adequar o sistema educacional à orientação político-econômica do regime militar: inserir a escola nos modelos de racionalização do sistema de produção capitalista” (LUCKESI, 1994, p. 63).

<sup>32</sup> “(acordos de cooperação técnica e científica na área de educação, realizados entre governo brasileiro e governo norte-americano, na segunda metade dos anos 60, a partir dos quais técnicos norte-americanos trabalhariam com técnicos brasileiros na reforma do ensino em nosso país)” (LUCKESI, 1994, p.135).

e fez com que o capital tivesse que liberar um pouco mais de conhecimento para as camadas populares, mas um conhecimento controlado que não incorresse no “[...] risco de eventualmente abrir espaço para as teorias pedagógicas mais progressistas, comprometidas com as transformações da escola para além da versão tecnicista e escolanovista” (ibidem).

No Brasil, a visão produtivista da educação adquire foco entre 1950 e 1970, na busca de repassar para as escolas os mecanismos de objetivação do trabalho vigente nas fábricas, através da organização pelos ditames do taylorismo-fordismo, com a ‘pedagogia-tecnicista’ tendo por bases a Lei n. 5.692 de 1971<sup>33</sup>.

Para esta tendência a escola funciona como modeladora do comportamento humano, e à “[...] educação escolar compete organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, úteis e necessários para que os indivíduos se integrem na máquina do sistema social global [...]” (LUCKESI, 1994, p. 61).

Também neste cenário, existe a operacionalização dos comportamentos observáveis, “[...] regida pelos critérios da eficiência e eficácia, trabalhada pela psicologia behaviorista [...]” (SAVIANI, 2013, p. 427). Ainda que de maneira refuncionalizada, pelas competências que fossem capazes de instaurar.

No final do século XX foi possível observar de acordo com Enguita (1996) a tradução e materialização do taylorismo à linguagem escolar, a escola era então identificada como empresa e os alunos deveriam ser modelados pela escola de modo que suprisse as necessidades das empresas, o autor esclarece que: “[...] da mesma forma que as fábricas metalúrgicas produziam os lingotes seguindo as especificações fornecidas pelas companhias ferroviárias [...]” (p.99) o processo de trabalho realizado pelos professores poderia ser desenvolvido sob a mesma premissa.

Ishikawa (1986) define o sistema de Taylor como o da “[...] gestão especializada, ou seja, no caso do processo, os engenheiros ou os técnicos preparam as normas, especificações técnicas e o roteiro operacional que serão obedecidos pelos operários conforme as ordens emanadas” (p.24).

Os principais efeitos da gerência científica empreendida por Taylor segundo Braverman (1987) consistiam em: separação entre trabalho mental e trabalho manual para aumento da produtividade; as unidades de produção operariam de maneira vigiada, corrigida e controlada por um cérebro muitas

---

<sup>33</sup> [...] a partir da reforma implantada pela Lei n. 5.692/71, a organização da rede escolar enfatizou a importância dos especialistas, situando o corpo docente na condição de executores dos planos e programas formulados pelos técnicos e por eles supervisionados. Assim, segundo os princípios de neutralidade, racionalidade, eficiência e produtividade, traduzida na fórmula da busca do máximo de resultados com o mínimo de dispêndio, tendeu-se objetivar o trabalho docente, reduzindo-o a um conjunto de tarefas simplificadas passíveis de serem executadas sem a exigência de maiores qualificações [...] Com base na crítica a esse modelo, os governos da chamada Nova República foram levados a abrir mão dos especialistas, mantendo, porém, os professores nas mesmas condições precárias previstas no modelo criticado. Com isso, a rede escolar desorganizou-se ainda mais, passando da gestão tecnocrática, própria do período autoritário do regime militar, para o extremo oposto, da fragmentação e do descontrole, em nome da descentralização, mantendo-se, porém, os mecanismos autoritários pelos quais se impunha a nova situação (SAVIANI, 2012, p.103, 104).

vezes distante, e o processo produtivo deveria ser reproduzido em papel, antes e depois que adquirisse forma concreta.

Na gerência científica proposta por Taylor a tratativa dos trabalhadores se dava como se estes fossem máquinas. O que demonstra que com o desenvolvimento dos princípios da gerência torna-se possível produzir mercadorias sem o interesse do trabalhador no produto de seu trabalho, assim como no contexto educacional tem sido possível produzir resultados dissociados das reais necessidades de professores e alunos (ARAÚJO, 2016).

Sob a égide taylorista de acordo com Enguita (1989): “[...] as escolas deviam reconhecer a liderança do mundo empresarial. Os reformadores proclamavam o dever das escolas de servir à comunidade para, ato contínuo, confundir esta com as empresas [...]” (p.125, 126). Esclarece que os interlocutores das empresas com as escolas não eram os trabalhadores, mas sim, os grandes capitalistas, os proprietários dos monopólios industriais.

Machado (1998) aponta que a educação sofre de um questionamento bipolar, pois, é vista por um lado “[...] como a grande culpada pelo atraso e a pobreza; e, pelo outro, como o principal setor da sociedade responsável pela promoção do desenvolvimento econômico, a distribuição de renda e a elevação dos padrões de qualidade de vida” (p.17).

A materialização da organização gerencial para o âmbito educacional corrobora com a adoção de estratégias de mercado para a educação. O mundo empresarial tem grande interesse na educação, principalmente em tornar a escola, o principal meio de preparação e adequação para o modo de produção capitalista vigente.

Por exemplo, Kuenzer (2009) afirma que, o modelo taylorismo-fordismo constituiu sua própria pedagogia, com objetivo de atender às demandas de produção de trabalho parcelado e movimentos padronizados. Da escola exigia-se que proporcionasse “[...] o desenvolvimento da capacidade de memorizar conhecimentos e repetir procedimentos em uma determinada sequência” (p. 31), pois, o que se requeriam dos trabalhadores era “[...] alguma escolaridade, treinamento para a ocupação e muita experiência, de cuja combinação resultava destreza e rapidez, como resultado de repetição e memorização de tarefas bem definidas, de reduzida complexidade, e estáveis” (ibidem).

Segundo a autora, a escola “[...] passa a ser apontada como o espaço onde ocorrerá o domínio dos conhecimentos, das novas competências e das novas atitudes requeridas pelos novos processos e formas de organizar e gerir o trabalho [...]” (p.66). Demandam-se da escola que desenvolva competências parciais “[...] segundo, o lugar que cada indivíduo ocuparia na divisão social e técnica do trabalho” (idem, p.67).

Ressalta Saviani (2013) que “[...] Por isso nas empresas se busca substituir o conceito de qualificação pelo de competência e, nas escolas, procura-se passar do ensino centrado nas disciplinas

de conhecimento para o ensino por competências referidas a situações determinadas” (p. 438), objetivando maximizar a eficiência.

Na produção de mercadorias a gerência assume o papel de efetivar, manter e aumentar a produtividade e utilizar-se de diversos elementos bem como apropriar-se de determinados significados limitando-os ou substituindo-os por outros de conteúdo restrito ao universo fabril, por exemplo, Ropé; Tanguy (2002) alertam que a noção de competência por não permitir uma definição conclusiva, apresenta-se como uma noção cruzada, cuja opacidade semântica corrobora para que seja utilizada por agentes de interesses diversos, e, muitas vezes como sinônimo de desempenho, eficiência. Tal deslize semântico segue do período pós-guerra, em que o sentido da educação reduz-se ao termo instrução. Já a noção de competências, tende a substituir as palavras: saberes e conhecimentos no universo educativo, e qualificação no universo do trabalho.

Desde o final da década de 1970, o mundo da escola aproxima-se do mundo da empresa por meio de cooperações de todos os tipos, segundo Ropé; Tanguy (2002), até mesmo pela maneira de pensar os conteúdos de ensino, organizar as formas de transmissão dos saberes e as estratégias de avaliação. Mais do que um modismo, a noção de competência auxilia na perpetuação de uma realidade social enquanto pretende justificá-la, ainda que tais realidades (escola e empresa) permaneçam estranhas umas as outras.

“[...] Basta mencionar que essa noção é invocada tanto pelas políticas de emprego orientadas pela busca de flexibilidade como pelas políticas de mudança da organização do trabalho ou de gestão de pessoal [...]” (TANGUY, 2002, p.167), o que segundo a autora gera problemas, tais como: o valor atribuído à formação como atividade específica, separada da educação e do trabalho.

Mourão (2006) assevera que o modelo de competência estabelece uma nova forma de controle do capital sobre o trabalho, repassando ao indivíduo e não mais ao sindicato, por exemplo, a responsabilidade de responder ao processo de exploração.

Ao aproximar-se do discurso flexível, observa-se uma escola flexibilizada, muito mais para que atenda aos imperativos empresariais e as necessidades de mercado, uma vez que a escola permanece orientada para a tarefa de treinar os estudantes para o modelo produtivo vigente da Zona Franca de Manaus, por exemplo.

Assim, nas fábricas em Manaus segue-se um arremedo do modelo japonês, inserindo premissas de qualidade apenas como engodo. Enquanto Valle (2007) considera que o trabalho repetitivo e fragmentado que caracteriza o modelo fordista tenderia a enfraquecer no PIM, diante das novas habilidades competitivas e comportamentais requeridas, Oliveira (2007) conceitua que o que ocorre no PIM se trata de um taylorismo com adaptações. Os empresários do PIM, por exemplo, afirmam que estão inovando, mas o que se observa é que cada um permanece com a execução de

tarefas parcelares. “[...] Nas indústrias de montagem pesquisadas, persistem a produção em massa, a racionalização e o parcelamento de tarefas, a organização em linhas de montagem, a padronização de peças e o controle do processo produtivo” (OLIVEIRA, 2007, p.183).

Ao se estruturar em uma visão estreita de ensino, não se apercebendo da singularidade do trabalho escolar, tornando-o semelhante a qualquer outro trabalho, e no exemplo de Manaus, a mais elementar estratégia de produção capitalista adotada no PIM, caminha a escola na contramão dos objetivos de uma educação emancipada, subordina-se em formar objetos treinados para a produção material, em detrimento de contribuir para a formação de sujeitos históricos “[...] a que tudo o mais está subordinado [...]” (PARO, 2015, p. 104).

Este primeiro capítulo demonstra que as técnicas de racionalização do trabalho empreendidas por meio do Taylorismo e Fordismo, embora não sejam referências no contexto de reestruturação produtiva e da produção flexível, se mantêm presentes e válidos para a subsunção dos trabalhadores, inclusive no âmbito educacional. Estes modelos ora apresentados reverberam na estruturação da GIDE.

A GIDE não só se apropria das técnicas de racionalização do trabalho objetivando extrair mais valor dos profissionais da educação, demonstrado que a expertise empresarial, ainda que obsoleta em seus procedimentos seja incorporada sempre que interesse ao sistema vigente, como também reproduz o sistema público de ensino do município de Manaus uma padronização evocando uma suposta neutralidade científica ao estilo taylorista de gerenciamento.

Mas, esclarece Frigotto (1993) que a escola não é apenas reprodutora ideológica das relações sociais, apenas um aparelho ideológico, e nem por natureza apenas capitalista embora se articule com os interesses do capital, pois, pode articular-se também com interesses antagônicos ao capital, por sua especificidade mediadora. Tanto pode moldar-se como caminhar na contra cultura, e, para que caminhe na contramão do sistema capitalista necessário se faz que sejam explicitadas estas investidas do capital na educação e investigadas as premissas empresariais no ensino local.

## CAPÍTULO II

Na busca por compreender as políticas orquestradas pelos bancos, empresas, institutos e fundações na materialidade da administração da educação básica, do município de Manaus, observa-se a lógica gerencial que adveio inicialmente das correntes teóricas produzidas nas empresas nos Estados Unidos e aperfeiçoadas no Japão, as quais se espraiam pelo mundo globalizado. Deste modo, a estratégia do capital, agora também financeirizado e especulativo apresenta sua face concorrencial trazendo consigo um conceito restrito de eficácia e qualidade próprio das fábricas para o âmbito educacional.

### **2 A materialidade das políticas neoliberais na administração pública**

A reestruturação produtiva, a globalização e o neoliberalismo fazem parte de um movimento histórico bem maior de mudanças que influenciam diretamente nos processos produtivos. A política neoliberal, ao mesmo tempo em que reduz o papel do Estado no que concerne às políticas sociais, o amplia, para que este atenda mais ao setor produtivo, em um movimento contraditório.

Enquanto os benefícios sociais do chamado 'Estado do bem-estar' e da social democracia propunham uma “[...] ‘política social’ como antídoto ao caráter antissocial da economia capitalista” (SAVIANI, 2008, p.225), na fase do capitalismo monopolista, o Estado assume o papel de interventor na economia, por meio de políticas econômicas, “antissociais”, em detrimento das políticas sociais, que abrangem: saúde, previdência, assistência social, educação, esporte, cultura, etc.

Harvey (1992) afirma que a “[...] acumulação flexível evidentemente procura o capital financeiro como poder coordenador mais do que o fordismo o fazia [...]” (p.155). Cabe ressaltar que no regime de acumulação flexível, não existe dicotomia entre taylorismo, fordismo ou toyotismo, pois, a ideia principal da gerência é promover estratégias administrativas híbridas que garantam a lucratividade aos capitalistas, em uma crescente apropriação privada dos bens produzidos coletivamente.

São por meio da reestruturação produtiva, caracterizada como a manifestação prática das formas de acumulação flexível, que se espraiam do interior do mundo do trabalho os modos de gestão



e organização próprias das empresas capitalistas. As estratégias de gestão e organização do mundo do trabalho são introduzidas na administração pública e conseqüentemente na educação, como parte da totalidade social.

O capital especulativo adquire mais espaço na economia em contraposição ao trabalho vivo, diante da “[...] redução gradativa do universo de consumidores é desenvolvida uma estratégia empresarial voltada para o aumento da velocidade de circulação das mercadorias” (LUCENA, 2008, p.191).

Considerando-se que, os capitalistas (acionistas especulativos) conseguem cada vez mais ganhos incrivelmente elevados, diante da ampliação da financeirização, ou nas palavras de Pinheiro (2012) “[...] no comando da agiotagem dentro do mercado de crédito” (p. 30). Embora, seja evidente que, a produção da economia real não possa ser eliminada, pois, a moeda é, sobretudo, a expressão da riqueza produzida pelo trabalho social, ainda que precarizado (FIGUEIREDO, 2014), utiliza-se a desterritorialização, mobilidade territorial dos parques industriais, entre países, com vistas a garantir a base real de acumulação.

A desterritorialização permite “[...] a ampliação da expropriação e cria um nível de pressão sobre a classe trabalhadora que é mundial, pois não é mais necessário contar apenas com os exércitos de reserva internos aos países de origem, pode ser feita pressão pela queda real do preço da força de trabalho” em escala global (FIGUEIREDO, 2014, p.28).

A flexibilidade trouxe não só a necessidade de constante inovação e maior qualidade dos produtos com diferenciação e adaptação destes ao gosto particular de cada público, como também a acirrada competição entre firmas, e entre nações (CORIAT, 1998). Desse mercado volátil e exigente são requeridos dos trabalhadores que sejam “polivalentes”, “competentes” e com grande adaptabilidade às mudanças do mercado de trabalho.

Nesse processo, Peroni (2003) diz que, “[...] está-se expandindo com uma velocidade cada vez maior o ‘mercado de dinheiro sem Estado’, isto é, sem controle de nenhum governo nacional” (p.35). Chesnais (1996) contextualiza que é “[...] preciso entender o que significam a transformação das moedas em ativos financeiros e a ausência de uma moeda que funcione como moeda internacional, no pleno sentido do termo” (p. 249). Por exemplo, os anos 1960 refletem segundo o autor “[...] a degradação da rentabilidade do capital comprometido na produção” (idem, p.250) e os Estados Unidos “[...] deixam de ter uma posição industrial incontestável pelos outros países e, ao mesmo tempo, deixam de cumprir o papel que lhes tinha sido atribuído em Bretton Woods” (idem). Então, o governo norte americano para financiar a dívida pública dá início à economia do endividamento; na década de 1970, esta economia, passa a ser parte integrante das características estruturais da economia norte americana, “[...] a economia de endividamento americana também alimentou o florescimento dos euros

mercados, primeiro elo no nascimento dos todo-poderosos mercados financeiros de hoje” (idem, p. 251).

O “[...] sistema Bretton Woods foi baseado na convicção de que era necessário restabelecer, da forma mais completa possível, a existência de uma moeda internacional com todos os seus atributos” (CHESNAIS, 1996, p.251). Este “[...] refletia a hegemonia absoluta dos EUA na conferência intercapitalista, bem como a necessidade de preencher as enormes necessidades, herdadas da crise de 1929 e da Segunda Guerra Mundial, para financiamento da acumulação [...]” (idem). Confere-se ao dólar um papel central, pois passa a representar praticamente o próprio ouro.

Após a Segunda Guerra Mundial o discurso neoliberal firma uma espécie de acordo entre capitalistas e trabalhadores criando estratégias para garantia de paz e bem-estar social. Os acordos internacionais são estabelecidos com várias outras instituições além dos Bretton Woods, quais sejam: “[...] a ONU, o Banco Mundial, o FMI e o Banco Internacional de Compensações (Basileia)” (HARVEY, 2014, p.20). Estes acordos são criados para auxiliarem na estabilidade das relações internacionais, cujas políticas ‘keynesianas’ são implantadas nesse contexto para assegurarem um nível de emprego razoavelmente pleno.

Mas, diante da competição internacional intensificada “[...] à medida que a Europa Ocidental e o Japão, seguidos por toda uma gama de países recém-industrializados, desafiaram a hegemonia estadunidense no âmbito do fordismo a ponto de fazer cair por terra o acordo Bretton Woods [...]” (HARVEY, 1992, p. 135). Faz com que a partir da desvalorização do dólar, as taxas de câmbio flutuantes e voláteis substituam as taxas fixas da expansão do pós-guerra.

Assim, a “[...] fase de bom funcionamento, afinal muito breve, da regulação fordista situa-se, grosso modo, desde o fim da reconstrução após a Segunda Guerra Mundial, até a morte do sistema Bretton Woods [...]” (CHESNAIS, 1996, p. 297). Assevera o autor que os “[...] euro mercados internacionalizaram a economia de endividamento, verdadeiro câncer da economia mundial [...]” (idem, p. 251).

Peroni (2003) corrobora que, no período pós-guerra “[...] Hayek, um dos principais expoentes do neoliberalismo, polemiza com Keynes, disputando o debate intelectual e político da época. Por circunstâncias históricas, Keynes venceu naquele contexto e Hayek só veio à cena mais tarde [...]” (p. 27), as teorias propostas por Hayek repercutem no período de crise do Estado de bem-estar social.

Acerca dos direitos de seguridade social adquiridos por medidas estatais Hayek (2010) tece inúmeras críticas quanto à intervenção do Estado no sistema de mercados, diz que: “[...] quanto mais nos esforçamos para proporcionar completa segurança interferindo no sistema de mercado, tanto maior se torna a insegurança [...]” (p.135). Todavia, o que se observa é que a desregulamentação de tudo

inclusive do Estado ao sistema financeiro, visava à abertura irrestrita de novos mercados para poderosos interesses corporativos (HARVEY, 2014).

Da feita que, Hayek (2010) defende o emprego efetivo das forças da concorrência como meio de coordenar os esforços humanos, pois para ele, a concorrência efetiva é a melhor maneira de orientar os esforços individuais. Diz que os agentes, no mercado, devem ter garantida a liberdade para produzir, vender e comprar a qualquer preço, qualquer coisa que possa ser produzida, comprada ou vendida. Afirma ainda que a concorrência é compatível com a oferta de serviços sociais, mas, desde que as vantagens obtidas sejam maiores do que os custos sociais decorrentes de tais medidas, pois, para o autor, a oferta de serviços sociais não pode tornar ineficaz a concorrência nos diversos setores da economia.

Assim, é possível entender o pensamento de Hayek (2010) acerca das políticas sociais, consideradas como fator econômico, as quais serão incentivadas desde que produzam vantagens, lucro. O que corrobora para que estas sejam incorporadas aos financiamentos de instituições de crédito de maneira intensificada.

É necessário acrescentar que, na gestão Woods 1962-68, o banco não apenas aumentou enormemente o número de clientes, o volume de empréstimos e o tamanho do seu orçamento administrativo, como também começou a emprestar para setores antes não financiáveis como a educação (PEREIRA, 2010).

Esclarece Harvey (2014) que essa “[...] teoria neoliberal obteve respeitabilidade acadêmica quando Hayek em 1974 e Friedman em 1976 ganharam o prêmio Nobel de economia” [...] (p. 31). O autor diz que esse prêmio embora considerado um Nobel não tivesse similaridade com os demais prêmios já conquistados anteriormente, afirma que ambos ganharam o prêmio porque estava sob o estrito controle da elite bancária suíça.

Enquanto na Europa e nos EUA os governos que “[...] implementaram as mudanças foram chamados neoliberais, nos países latino-americanos os primeiros ajustes foram feitos pelas próprias ditaduras empresariais – militares” (FIGUEIREDO, 2014, p. 24).

[...] realidade brutal da violência, do autoritarismo, da dominação, da injustiça, da discriminação, da exclusão, enfim, da falta do direito. É assim que o nosso não tem sido um Estado de direito; ele sempre foi, sob as mais variadas formas, um Estado de fato, em que as decisões são tomadas e implementadas pelo império da força e da dominação (SEVERINO, 2005, p.36).

Nesse contexto, a instituição-Estado, trata-se no Brasil de uma instituição que não é efetivamente pública, embora estatal e custeada pelo trabalhador. O direito ao invés de destinar-se ao usufruto do bem comum, salvaguarda os privilégios de poucos. Tendo no mercado sua força motriz é

regido pelas leis e forças concorrenciais de interesses privados, os quais propõem um Estado mínimo através da privatização generalizada etc. (SEVERINO, 2005).

Por ser a economia mundial capitalista fortemente hierarquizada, tanto política, quanto economicamente, o que faz com que as “economias nacionais dominantes” de acordo com Chesnais (1996) interfiram fortemente nas “economias dominadas”, submetendo estas às consequências de seus efeitos de dominação. Em 1980 vivenciava-se um período de redemocratização da sociedade brasileira e na América Latina, com avanços nas propostas de direito à educação e gestão democrática. Todavia, neste mesmo processo histórico se evidencia um período de crise oriunda não da escassez, mas da sobre acumulação do período fordista/keynesiano e do Estado desenvolvimentista na América Latina. Essa crise do capitalismo utiliza como estratégia de superação dentre outros elementos, o neoliberalismo.

Figueiredo (2014) corrobora que, nesse período histórico ocorre no Brasil um longo e gradual processo de abertura democrática, cujas lutas sociais ocorridas na década de 1980 culminam na votação da Constituição de 1988 e nas eleições para Presidente em 1989, como expressões deste movimento, há o aprofundamento da crise de acumulação a qual “[...] levou ao esgotamento das ditaduras na América Latina e a necessidade de abertura democrática [...]” (p. 24).

O que será possível constatar nesse processo de abertura democrática no Brasil, de acordo com Frigotto (1993) é que a classe burguesa não se contrapõe ao acesso, à democratização ou à universalização da escola, pelo contrário, a “[...] universalização do acesso legitima a aparente democratização” (p.166), mas as condições objetivas, materiais, para que tanto a democracia se estabeleça de forma plena, quanto à universalização da educação, é que são negadas.

As forças burguesas apoiam a eleição de Fernando Collor de Mello (1989-1991), eleito na primeira disputa eleitoral contra Luiz Inácio Lula da Silva. Figueiredo (2014) afirma que, no campo da burguesia, existia uma incapacidade para implantar “[...] um programa de ajustes que expressasse, em âmbito local, a saída da burguesia para a crise de acumulação” (idem). Deste modo, as lutas sociais, ainda que de maneira embrionária, apresentavam “[...] um caráter classista e, em certa medida, socialista” (p.25). E, somente com a eleição de,

[...] Fernando Henrique Cardoso pelo PSDB, sendo derrotado, novamente, Lula da Silva pelo PT. Ambos os partidos inauguram uma nova organização da social democracia em âmbito mundial e expressam, pelo centro-direita e pelo centro-esquerda, a formação política que se convencionou chamar de neoliberalismo de Terceira Via, ou seja, ao chegar ao Brasil, tanto a nova forma política do empresariado como a de um setor vinculado aos trabalhadores convergiram para o chamado centro radical [...].

O resultado desse movimento é expresso em quase vinte anos de ajustes e modelagens do aparelho de estado e do próprio Estado para criar as condições de recuperação da taxa de acumulação, tanto para o empresariado local quanto para seus parceiros internacionais [...].

O mercado brasileiro foi liberalizado, houve desindustrialização, as empresas estatais foram entregues aos capitalistas, tanto daqui quanto estrangeiros, com financiamento público no maior assalto ao patrimônio nacional já realizado pós-independência política (FIGUEIREDO, 2014, p.25).

Cabe destacar que, dentre os ideais neoliberais difundidos, está o princípio de Estado mínimo. Hayek (2010) defensor dos preceitos neoliberais esclarece que “[...] quanto mais o estado ‘planeja’, mais difícil se torna para o indivíduo traçar seus próprios planos” (p. 92), responsabilizando o estado por reprimir as iniciativas individuais das pessoas empreenderem.

Devido a isso, Harvey (2014) conceitua o neoliberalismo como uma teoria política e econômica que propõe liberdade empreendedora individual no “[...] âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos à propriedade privada, livres mercados e livre comércio [...]” (p. 12). E define Estado neoliberal como um Estado no qual as liberdades por ele propostas “[...] refletem os interesses dos detentores da propriedade privada, dos negócios, das corporações multinacionais e do capital financeiro [...]” (p. 17).

O neoliberalismo enfatiza assim, de acordo com Harvey (2014) “[...] a significação das relações contratuais no mercado [...] procurando enquadrar todas as ações humanas no domínio do mercado” (p.13). Por exemplo, para Hayek (2010), a democracia, só é possível em um sistema capitalista “[...] sistema de concorrência baseado no direito de dispor livremente da propriedade privada, é muito mais importante compreender que só no âmbito de tal sistema a democracia se torna possível [...]” (p.85). Considera ainda que a democracia sob o domínio de “[...] uma doutrina coletivista [...] destruirá a si mesma, inevitavelmente” (idem). Caracteriza a democracia como igualdade na liberdade, e critica a democracia que é almejada através das lutas sociais, afirmando que se trata da busca por igualdade na repressão e servidão.

Mas, através do neoliberalismo o significado de liberdade se torna tão contraditório e tão frágil, pois a liberdade se traduz em: explorar o semelhante, obter ganhos extraordinários sem prestar serviço comensurável à comunidade, impedir invenções tecnológicas e que estas sejam usadas para o benefício do público. Assim sendo, a liberdade defendida pelo neoliberalismo paira na premissa de obtenção irrestrita de lucros, ainda que diante de calamidades públicas, a ideia de liberdade, trata-se de “[...] um mero verniz de liberdade para o povo, que pode tentar em vão usar seus direitos democráticos para proteger-se do poder dos que detêm a propriedade” (HARVEY, 2014, p.45-46), uma democracia (abstrata).

Vê-se, pois, segundo Harvey (2014) que os Estados Unidos de adotante do modelo keynesiano mergulham na neoliberalização nos anos de 1990, para restaurar o poder da classe burguesa, a nova ortodoxia ficou conhecida como o ‘Consenso de Washington’. “O documento produzido pelos representantes dos países do capitalismo central, conhecido como *Consenso de Washington*, balizou a

doutrina do neoliberalismo ou neoconservadorismo que viria a orientar as reformas sociais nos anos de 1990” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p.95).

O Estado em sua fase imperialista assume o papel de unificador dos interesses intercapitalistas, e considera que tipo de mediação a educação deve exercer, dentro do movimento de acumulação do capital, em que o próprio Estado se torna um capitalista, posto que, de acordo com Engels (2009) perpetua a divisão da sociedade em classes, uma vez que o Estado é o responsável por defender o direito da classe possuidora de explorar e dominar aquela que pouco ou nada possui.

## **2.1 Neoliberalismo, reforma do estado brasileiro e perspectiva gerencial na educação**

A década de 1990 é caracterizada pela privatização através do desmonte da esfera pública. A privatização efetiva-se no governo Fernando Henrique Cardoso, quando este adota as políticas neoliberais e estimula empresários na inserção de sua concepção pedagógica, aplicando-as como norma para a sociedade brasileira, “[...] através do Ministério de Educação, ao adotar as teses do neoliberalismo ou pensamento pedagógico do Banco Mundial e do mundo dos negócios, como o pensamento educacional do Estado [...]” (FRIGOTTO, 2002, p. 62), o referido governo à época transforma assim, uma ideologia privada do capital, do mercado e dos homens de negócios, em: parâmetros curriculares, processos de avaliação, política oficial, em lei para todos.

A ação política de lutas por processos democráticos e de justiça social foram interpelados pelos representantes do capital que se organizaram para retomar o seu papel na educação. Assim, “[...] em um processo de correlação de forças, também o setor privado se organizou para disputar tanto os fundos públicos como o conteúdo desta educação, de forma que temos hoje projetos de educação em disputa, vinculados aos projetos de sociedade em confronto” (PERONI; SCHEIBE, 2017, p. 389).

Embora a Constituição Federal de 1988, no (art. 206, inciso VI), e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN/1996 – Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, nos (arts. 3º, 14º e 15º) indiquem a gestão escolar como gestão democrática, através dos Conselhos, Colegiados e do Projeto Político Pedagógico, o que caracteriza um avanço nas lutas por direitos sociais universais, o que se observa na realidade prática é a vinculação da gestão e da qualidade educacional ao mercado.

O viés privatista no Estado brasileiro adquire cada vez mais força, por exemplo, em 1995, através do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, o conceito de público-estatal é modificado para público não estatal, alinhando assim, o modelo de gestão ao modelo produtivo vigente.

É por meio do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado que ocorrerão no Brasil as estratégias de reforma da administração pública com fomento a: privatização, publicização e

terceirização, caracterizando um esvaziamento do conteúdo de democracia nesta reconfiguração entre o Estado e a sociedade civil (PERONI, 2003; 2008).

Enquanto no modelo taylorista a administração da fábrica ditava a forma como seria a administração pública, e esta se caracterizava como uma organização hierárquica e compartimentalizada; através da reestruturação produtiva, ocorrem mudanças no mundo do trabalho e na forma de organização das empresas, que também influenciam a 'nova forma de gestão pública'. Tais fatores modificam a lógica da administração do público, e centralizam o privado como parâmetro de eficiência e produtividade acarretando sérias consequências para a construção da gestão democrática (PERONI, 2008). É, de certo modo, fraudar a vontade constitucional.

Para Severino (2005) a própria LDBEN/1996 disfarça mal sua vertente tendenciosa para a esfera privada, pois, da dicotomia público/privado visa generalizar a privatização do ensino, não de maneira declarada, mas introduzindo-a aos poucos.

O afastamento do Estado da manutenção exclusiva do ensino público, quando da diminuição de recursos destinados para melhoria e expansão da oferta e qualidade, corrobora para que as instituições de ensino, diante das inúmeras necessidades que se apresentam busquem junto à iniciativa privada, recursos financeiros complementares, o que sedimenta ainda mais os processos de privatização/mercantilização da esfera pública.

Fica evidente no conteúdo descrito no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado que reformar o Estado brasileiro: “[...] significa transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado. Daí a generalização dos processos de privatização de empresas estatais” (BRASIL, 1995, p. 17). Assim, “[...] transfere-se para o setor privado a tarefa da produção que, em princípio, este realiza de forma mais eficiente [...]” (idem, p.18). E completa que deste modo “[...] o Estado abandona o papel de executor ou prestador direto de serviços, mantendo-se, entretanto no papel de regulador e provedor ou promotor destes, principalmente dos serviços sociais como educação e saúde” (idem).

Na visão apresentada pelo documento, o setor privado é tido como parâmetro de qualidade e eficiência. Enguita (1989) esclarece que enaltecer o setor privado deriva da paixão por imitar as empresas:

[...] as ideias de gestão científica do trabalho de F. W. Taylor, as escolas não tardaram em ligar-se à roda da indústria. Como antes, as empresas apareciam ante o público bem pensante em geral, e ante os reformadores da educação em particular, como o paradigma da eficiência. O mundo empresarial tinha e tem a virtude de que apenas deixa ver o que sobrevive: ocultam-se à vista sem necessidade de esforço algum, seus múltiplos fracassos e quebras ou sua capacidade para monopolizar as empresas rentáveis ao mesmo tempo em que deixa o setor público as arruinadas [...] (p. 125).

As empresas aparecem ilusoriamente como as organizações que imprimem maior eficácia para o enfrentamento das necessidades dos clientes de modo satisfatório segundo o paradigma de eficiência imposto pelo mercado, o que oculta os fracassos empresariais e expõe apenas o que interessa ao capital, sua produtividade, através da constante extração de mais-valor dos trabalhadores que emprega (ENGUIITA, 1989).

Utiliza-se no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado das estratégias empresariais a fim de desqualificar o público, pois, o neoliberalismo sustenta a tese de que é o Estado, e não o capitalismo, que está em crise. Então, o mercado é convocado para superar as falhas do Estado improdutivo e ineficiente, assume a expressão ideológica de livre mercado, que é de fato desregulamentação.

Neste Plano tem-se, claramente, sustentada a tese da crise do Estado, e não do capital em busca de se reestruturar. Observa-se que a crise brasileira “[...] foi também uma crise do Estado [...] o Estado desviou-se de suas funções básicas para ampliar sua presença no setor produtivo, o que acarretou, além da gradual deterioração dos serviços públicos, [...] o agravamento da crise fiscal e, por consequência, da inflação” (BRASIL, 1995, p.9).

Para o referido documento o Estado deve ser fortalecido objetivando “[...] que sejam eficazes sua ação reguladora, no quadro de uma economia de mercado [...]” (ibidem). O objetivo do documento seria o de “[...] criar condições para a reconstrução da administração pública em bases modernas e racionais” (idem, p.10), ou seja, pautar a administração pública nos preceitos da reestruturação produtiva, na flexibilidade e na organização gerencial, as atuais estratégias empreendidas pelo capital com interesse de maior acumulação.

Assim, para o capital “[...] o mercado é que deveria coordenar a vida em sociedade. A lógica de o mercado orientar o Estado para que ele seja mais eficiente e produtivo é a chamada nova administração pública ou administração gerencial” (PERONI, 2008, p. 113).

Cabe destacar que, o entendimento do público e do privado no capitalismo somente se pode dar com essa “[...] compreensão do movimento do capital e das crises do capitalismo, que instalam novos modos de conformação do público e do privado, que redesenham as relações entre o Estado e a sociedade e reconfiguram as instituições da sociedade civil e do Estado” (SILVA JR.; SGUISSARDI, 2001, p.101).

Nessa lógica, Bresser Pereira enquanto ministro da administração e reforma do Estado afirma que a crise pela qual passa o capitalismo na atualidade tem como causa o Estado máximo e propõe “[...] uma administração pública que chamaria de ‘gerencial’, baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados e descentralizada para poder chegar ao cidadão [...] ‘cliente privilegiado’ dos serviços [...]” (BRASIL, 1995, p.10).



A crise do Estado define-se então como: (1) uma crise fiscal, caracterizada pela crescente perda do crédito por parte do Estado e pela poupança pública que se torna negativa; (2) como o esgotamento da estratégia estatizante de intervenção do Estado, a qual se reveste de várias formas: o Estado de bem-estar social nos países desenvolvidos, a estratégia de substituição de importações no terceiro mundo, e o estatismo nos países comunistas; e (3) como a superação da forma de administrar o Estado, isto é, a superação da administração pública burocrática (BRASIL, 1995, p.15).

Segundo Oliveira (2001) quando examinadas de perto, “[...] as bases das proposições de Bresser Pereira são, no mínimo, de uma anemia intelectual profunda. Trata-se no máximo de um weberianismo, de manual” (p. 9).

No neoliberalismo, a sociedade civil é chamada para agir nos espaços em que o Estado deixou de atuar, Wood (2011) já alertara que “[...] corre-se o risco hoje de ver ‘sociedade civil’ transformar-se num alibi para o capitalismo” (p.205).

Assim, no texto do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado a premissa de que a “[...] administração pública gerencial inspira-se na administração de empresas, mas não pode ser confundida com esta última [...]” (p.22), é no mínimo contraditória, pois, ao se ter como base a “administração gerencial”, esta já apresenta em seu cerne a administração de empresas privadas. É possível observar seus elementos em várias partes do próprio documento “[...] uma administração pública gerencial, flexível e eficiente [...]” (BRASIL, 1995, p.19).

O documento pautando-se, também, nos princípios toyotistas de administração com “[...] formas flexíveis de gestão, horizontalização de estruturas, descentralização de funções, incentivos à criatividade” (BRASIL, 1995, p.23), alinha-se às demandas do grande capital, e não apresenta algo de tão novo ou moderno nas técnicas administrativas gerenciais, mas sim estratégias híbridas próprias do modo de produção capitalista, de controle do trabalho com o objetivo de extração de mais-valor do trabalhador cujas estratégias adquirem maior sistematização no taylorismo e nuances mais burocráticas e rígidas no fordismo. Já no toyotismo tornam-se descentralizadas, flexíveis e com maior ênfase nos conceitos empresariais de: qualidade e eficiência.

Frigotto (2002) diz que, da feita em que o âmbito social passa a ser entendido como poder econômico, como poder do capital, a “[...] educação básica perde sua dimensão de formação e construção humana e social e reduz-se ao ‘fator econômico’: formar as competências técnicas, específicas e gerais e as competências sociais que as empresas e os empresários estipulam” (p. 64), critica o autor que os empresários brasileiros, são moldados por um forte estigma seja escravocrata, seja economicista, mercadológico, o que prejudica a mudança desse entendimento restrito de sociedade como poder do capital.

Corroborando Silva Jr.; Sguissardi (2001) que as políticas públicas passam por um “[...] processo de mercadorização do espaço estatal ou público, sob o impacto de teorias gerenciais próprias das empresas capitalistas imersas na suposta anarquia do mercado, hoje estruturado por organismos multilaterais a agirem em toda a extensão do planeta [...]” (p. 75).

As consequências da neoliberalização econômica são as mais perversas possíveis, Scherer (2005) destaca que, embora o Brasil historicamente sempre tenha convivido com o desemprego foi na década de 1990, com a modernização e, reestruturação produtiva que os índices de desemprego atingiram níveis nunca vistos. A autora acrescenta que, neste período há um crescimento do mercado informal a expensas da redução do trabalho com carteira assinada e 60% dos trabalhadores brasileiros adentram o ramo da informalidade. Entre 1990 e 1993, no contexto manauara, a Zona Franca atravessara sua pior crise, logo, 26.300 trabalhadores foram demitidos e, unidades produtivas transferidas para outras partes do país. A investida neoliberal avança, e há acréscimo do desemprego, que também para a autora, é oriundo de decisões macroeconômicas mundiais, decorrentes da redefinição da produção e do emprego no mundo capitalista.

O mercado competitivo e volátil exige cada vez mais respostas imediatas e competência técnica com aumento de escolaridade dos que pleiteiam uma vaga de emprego; porém, na realidade das empresas de Manaus, tal exigência se justifica muito mais por critérios de seleção do que para usufruto de tais competências técnicas no posto de trabalho. Embora as demandas de mercado adquiram cada vez mais espaço no contexto escolar manauara, o trabalhador frente às inúmeras pressões do mundo do trabalho questiona como a educação pode auxiliá-lo em sua inserção ou reinserção no mercado de trabalho diante de um processo cada vez mais excludente (PEREIRA, 2013).

Em âmbito nacional impera o discurso da falta de trabalhadores qualificados como justificativa para o desemprego, alinha-se ao conceito de empregabilidade, na qual é o indivíduo que consumindo cursos e diplomas que garantirá sua vaga no mercado de trabalho industrial (PEREIRA; OLIVEIRA, 2015). Tal discurso também se faz presente nas prévias exigências das empresas multinacionais, as quais, antes de se instalarem no PIM, por exemplo, requerem como pré-requisitos que já existam técnicos treinados para as funções das quais necessitarão.

Essas exigências foram recentemente sustentadas e expostas pelo então Secretário de Educação Básica do Ministério da Educação – MEC, no Seminário: PNE – Plano Nacional de Educação, ocorrido em 2017. O mesmo relata que muitas multinacionais não se instalam no PIM por falta de trabalhadores qualificados, falta de soldadores, por exemplo. Defende a tese de que compete à educação básica o preparo desta mão de obra, acrescentando mais demandas à educação básica diante da contínua redução dos investimentos públicos em serviços sociais. Assim, a “[...] unificação

política e ideológica entre intelectuais orgânicos do capital, [...] resulta em uma aliança poderosa, que deixa pouco espaço para a veiculação de argumentações contrárias [...]” (GUIMARÃES, 2015, p. 34).

Ferretti (2008) é enfático na crítica de que exigências como estas (apresentadas pelo secretário do MEC) são apenas superficiais, e poderiam ser atendidas por treinamentos dentro da própria empresa, considera que a incorporação apenas marginal do trabalhador frente à modernização produtiva, não pode exigir, por exemplo, que a educação prepare para uma função apenas superficial, conclui que a educação não pode ser tratada a reboque da produção, como tem sido exigência não só das empresas multinacionais, como também dos intelectuais orgânicos do capital.

Desta forma, o gerencialismo, nascido em contextos neoliberais não se resume aos princípios neoliberais, mas apoia-se nestes. O gerencialismo como ideologia que fundamenta a confusão entre o público e o privado, desloca princípios da empresa privada para o espaço dos serviços públicos (ARAÚJO, 2016). A seguir, apresenta-se como se dá esse processo na administração da educação básica no município de Manaus.

## **2.2 Administração da educação básica no município de Manaus: atores políticos e financeiros**

Depois de expurgado de todas as influências keynesianas, o FMI em 1982 “[...] e o Banco Mundial se tornaram a partir de então centros de propagação e implantação do ‘fundamentalismo do livre mercado’ [...]” (HARVEY, 2014, p. 38). Neste cenário de neoliberalização e de contingenciamento de recursos, as políticas de privatização são favorecidas e adquirem não só respaldo político, como também, materialidade prática no Brasil, e em Manaus.

Arelaro (2007) salienta que, na busca por respostas imediatistas diante das pressões por qualidade, são estabelecidas as “parcerias” público/privado que coloca em prática a lógica de mercado nos espaços públicos. Para o neoliberalismo, o mercado, com suas premissas de eficiência e produtividade, deve superar as crises do Estado através da inserção da lógica de mercado no Estado.

A “[...] gestão educacional é fortemente influenciada pela ideologia de que o mercado é o parâmetro de qualidade, o que leva muitos sistemas públicos a buscarem parceria com instituições que vendem produtos com a promessa da qualidade” (PERONI, 2008, p.115).

Da feita que o ministro “[...] Bresser Pereira enfatiza as qualidades do setor privado, ao propor que a eficiência, agilidade, etc., dos serviços do Estado deveriam ser semelhantes às desse setor [...]” (SILVA JR.; SGUISSARDI, 2001, p. 32). A “[...] ênfase na eficiência e produtividade da escola vai reclamar não só uma organização do processo educativo, à semelhança das empresas produtivas, como também vai exigir métodos e técnicas adequadas a essa organização” (FRIGOTTO, 1993, p.168, 169). Pois, para o capital, tanto a educação quanto o treinamento são criadores de capacidade de

trabalho, a educação é produzida não a partir do interesse dos que se educam, mas dos interesses de mercado.

Nessas circunstâncias desesperadas para o capital global, o financiamento estatal da educação aparece como uma fonte tentadora para sugar dinheiro público. O valor do mercado educacional mundial foi de \$ 4,9 trilhões (USD) em 2015 (Verger *et al*, 2017, p.325). O investimento em capital de risco em educação foi de quase US \$ 2 bilhões (USD) em 2014, mostrando um aumento de 45% em 2009-2014 durante os anos da Grande Depressão (Ibid.). Nessas circunstâncias, a tomada de controle sobre a educação por parte das empresas não parece surpreendente, o que estimula a sua privatização (RIKOWSKI, 2017, p.398).

Rikowski (2017) completa que existem duas formas básicas de privatização. Uma que pode ser chamada de privatização clássica, como na privatização de serviços públicos, do regime Thatcher e no Reino Unido, e outra, privatização por meio do controle, e não da transferência de ativos públicos. “[...] A tomada de controle sobre a educação por parte das empresas está baseada no contrato. Isso pode ser entre governos locais, regionais ou nacionais e suas agências e prestadores privados de educação” (p. 400).

Esclarece Napolitano (2017) que o “[...] Brasil passou a ser, desde meados dos anos 1980, uma fronteira em constante expansão para grandes grupos de ensino privado [...] (p.11)”, e que “[...] a educação se tornou um dos melhores negócios no Brasil atual. Com um detalhe: o que menos interessa aqui é a educação” (p. 26).

A perspectiva neoliberal considera a educação como um bem privado de valor econômico. A tentativa neoliberal é fazer com que se acredite que não existe alternativa de superação dos problemas enfrentados pelas sociedades, que não seja as saídas apresentadas pelas elites neoliberais (ANJOS; OLIVEIRA, 2008).

Nesse cenário, a Gestão Integrada da Escola-GIDE adentra a educação básica do município de Manaus tanto por consequência da aplicação da abordagem gerencialista nos sistemas de ensino, quanto por meio de obtenção de lucro ilimitado através do estabelecimento de contratos. Em Manaus, os produtos educacionais foram comprados com financiamento público para a oferta privada de serviços de consultoria em gestão na Secretaria Municipal de Educação- SEMED.

Esclarece Adrião (2017) que, os processos de privatização da educação têm se aprofundado desde o final do século XX, e o que se observa é a privatização dos processos através de “assessorias técnicas” ou de “supervisão das atividades de ensino”, quais sejam: “[...] a transferência ou a delegação das responsabilidades sobre a elaboração, a gestão de políticas educativas ou sobre a oferta educacional para o setor privado lucrativo e/ou não lucrativo” (p. 129). Deste modo, a reforma da administração pública, anunciada pelo Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, de 1995, não

sofreu interrupção, “[...] a gestão da educação pública no Brasil aproxima-se da *governança corporativa da educação* [...]” (idem).

É no movimento de expansão do capital, e sua intrínseca racionalidade, que, entre outros efeitos, produz a mercantilização do saber, da ciência e do campo educacional (SILVA JR.; SGUISSARDI, 2001). Assevera Harvey (2014) que a competição por capitais de investimento “[...] transformou o governo em governança urbana mediante parcerias público-privadas” (p.57). O autor denuncia ainda que, “[...] os negócios da cidade passaram a ser crescentemente realizados por trás de portas fechadas e houve uma redução do conteúdo democrático e representacional da governança local” (idem).

Observa-se que, a compra de serviços de consultoria em gestão para educação pública do município de Manaus correspondeu principalmente aos interesses do atual (2013-2019) dirigente do governo municipal, verdadeiro cliente do capital. Este, diante do objetivo de contrair empréstimo com o Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID, fomenta na Secretaria Municipal de Educação - SEMED, a criação do Projeto de Expansão e Melhoria Educacional da Rede Pública Municipal de Manaus - PROEMEM, o qual traz para a cidade de Manaus, em efeito cascata, uma série de empresas e institutos, dentre estes a Empresa Instituto Águila, a qual implementa a Gestão Integrada da Escola - GIDE na SEMED.

Segundo Aranha (2017), em julho de 2013, tem início o diálogo de identificação de Manaus. O diagnóstico e apoio ao desenho do programa que depois se torna o projeto, PROEMEM. Este é instituído na SEMED inicialmente por meio da Lei municipal n.º 1921 de 30 de outubro de 2014, e reestruturado pela Lei municipal n.º 2230, de 4 de julho de 2017 uma vez que, o contrato com o BID fora assinado apenas em 2017.

As políticas implementadas pelos bancos, inicialmente se davam de maneira impositiva por parte das agências internacionais mediante as chamadas condicionalidades, hoje, de acordo com Saviani (2013), essas políticas perdem seu caráter de imposição, uma vez que são requeridas pelas próprias elites econômicas ou políticas.

A equipe de consultores do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) apresentou, nesta quinta-feira, 20/7, para técnicos do Projeto de Expansão e Melhoria Educacional da Rede Pública Municipal de Manaus (Proemem) e da Secretaria Municipal de Educação (Semed) o escopo do projeto definido, em 2014. O mesmo foi feito com um intuito de dar oportunidade ao órgão de fazer adequações e ajustes nas ações que julgar necessárias, devido às mudanças de realidade ocorridas nos últimos três anos. A assinatura do contrato de financiamento com o BID foi realizada nesta sexta-feira, 14/7, em Brasília (DF). Com o montante de US\$ 52 milhões, aproximadamente R\$ 167 milhões, será possível a ampliação da oferta de vagas da rede pública municipal de ensino, com a construção de 29 unidades escolares. [...] Como a prefeitura aguardava, desde 2014, autorização do governo federal para contrair o empréstimo, a rede municipal de ensino avançou nos componentes não relacionados a obras. O desenvolvimento da área pedagógica da secretaria vem

apresentando bons resultados ao longo dos últimos quatro anos, o que pode ser comprovado pelos números obtidos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de 2015, divulgados no ano passado (MANAUS, 2017d).

Acertadamente Montaño (2014) já denunciava que a origem das propostas privatistas advém do “[...] Banco Mundial, do FMI, de governos neoliberais, de corporações capitalistas transnacionais” (p.43). Sem fugir à regra, o Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID<sup>34</sup>, constitui-se em financiador, e em responsável por endividar a Secretaria Municipal de Educação - SEMED, através da concessão de empréstimo no valor de US\$ 104.000.000,00 (cento e quatro milhões de dólares norte-americanos). Sendo que metade do valor, US\$ 52.000.000,00 (cinquenta e dois milhões de dólares) faz parte da operação de crédito do Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID, o restante se trata de contrapartida da Secretaria Municipal de Educação - SEMED e repasses do Ministério da Educação - MEC (ARANHA, 2017).

Pereira (2010) sustenta em sua tese que o Banco age como ator: “[...] político, intelectual e financeiro, e o faz devido à sua condição singular de prestador, formulador de políticas, ator social e produtor e/ou veiculador de ideias em matéria de desenvolvimento capitalista, sobre o que fazer, como fazer, quem deve fazer e para quem fazer” (p. 29).

Assim, o PROEMEM estrutura-se em quatro componentes: Componente 1 – Expansão e Melhoria da Cobertura da Educação Infantil e do Ensino Fundamental; Componente 2 – Melhoria da Qualidade da Educação; Componente 3 – Gestão, Monitoramento e Avaliação; Componente 4 – Administração do Projeto.

---

<sup>34</sup> “[...] criado formalmente em 1959, quando a Organização dos Estados Americanos redigiu o acordo de fundação do Banco Interamericano de Desenvolvimento” (BID, s.d).

**Quadro 9:** Plano de Aquisições BID/PROEMEM

Componente 3: GESTÃO, MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO	R\$	\$	Fonte BID	Fonte Local	Comentário
	12.694.000,00	5.770.000,00			
Consultoria seleção e avaliação de desempenho professores e gestores	R\$ 440.000,00	\$ 200.000,00	100%	0%	
Consultoria concepção AGE (SAEDE)	R\$ 880.000,00	\$ 400.000,00	100%	0%	
Sistema GIDE (Instituto Áquila)	R\$ 6.874.000,00	\$ 3.124.545,45	0%	100%	Contrato já firmado e em execução
Equipe Núcleo Análise e Estatísticas	R\$ 1.200.000,00	\$ 545.454,55	100%	0%	Será contratada juntamente com a empresa de apoio ao gerenciamento do Projeto.
Desenho e implantação de Sistema de Monitoramento da Qualidade da Educação Infantil	R\$ 3.300.000,00	\$ 1.500.000,00	100%	0%	Fundação Carlos Chagas em negociação
Avaliação intermediária do Projeto	R\$ 75.000,00	\$ 34.090,91	100%	0%	
Avaliação de impactos do Projeto	R\$ 4.400.000,00	\$ 2.000.000,00	100%	0%	

Fonte: BID (2014b).

O quadro 9 apresenta o Componente 3 em seus elementos voltados para gestão, avaliação e monitoramento. Interessante observar que, em 2014, para Empresa Instituto Áquila, foi provisionado o valor de R\$ 6.874.000,00 (seis milhões, oitocentos e setenta e quatro mil reais), o quadro demonstra que este valor foi custeado pela SEMED e que a empresa já estava atuante nesta rede pública de ensino.

Aranha (2017) assevera que em 2014, por meio de indicação do BID, a SEMED contratou a Empresa Instituto Áquila, para auxiliar na implementação da metodologia GIDE. Assim, a empresa de consultoria de gestão por resultados, figura em documento anexo do BID (2014a) como possuindo indicadores que “falam a linguagem da escola”, os quais a SEMED poderia personalizar, por exemplo, trocando o nome de variáveis, de acordo com a realidade da Secretaria.

1.1 O Instituto Áquila foi criado em 2011 por um grupo de 150 consultores do Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG), sendo uma das mais destacadas empresas de consultoria brasileira. Com escritórios no Brasil e na Suíça, o Áquila atua em diferentes setores – comércio, indústria, serviços e no setor público – e hoje está presente em 14 países: Austrália, Bélgica, Brasil, Canadá, Chile, Estados Unidos, França, Holanda, Honduras, México, Peru, Colômbia, Finlândia e Suíça. Especificamente no setor educativo, o Áquila possui um Núcleo Especializado em Educação, cuja principal solução é o Sistema GIDE (Gestão Integrada da Escola), uma metodologia ampla de gestão por resultados que já foi aplicada pelo Instituto em mais de 5 mil escolas das redes públicas de ensino dos estados do Rio de Janeiro, Pernambuco, Ceará, Sergipe, Minas Gerais, Bahia e Rio Grande do Sul.

1.2 O Sistema GIDE possui 3 fatores fundamentais: a integração dos aspectos pedagógicos, estratégicos e gerenciais; Utiliza o método científico PDCA (Plan, Do, Check, Action) de solução de problemas que gera um indicativo chamado Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social (IFC/RS), sendo um ‘retrato’ da escola com relação aos resultados internos e externos e causas que impactam esses resultados. Juntamente com o método

PDCA, o IFC/RS se traduz em caminho para que a escola possa se transformar em uma referência em âmbito municipal, estadual e nacional. O sistema de gestão está adaptado ao ambiente escolar e educacional e fala a 'linguagem da escola'. Este permite quantificar resultados, produzir planos de ação adequados a cada escola, para que realmente atendam as suas necessidades, atacando as causas mais impactantes e definindo prioridades. Com a aplicação do IFC/RS, a escola está apta para obter informações necessárias para uma análise consistente e profunda sobre seus resultados e sobre o processo de ensino-aprendizagem. A escola deixa de disparar em todas as direções e começa a identificar e direcionar seu esforço frente às variáveis prioritárias de seu processo.

1.3 Além das variáveis já contidas no IFC/RS, no caso do projeto na rede de Manaus, a Secretaria Municipal de Educação poderá personalizar o indicador (inclusive trocar seu nome) de acordo com sua realidade. Por exemplo, se espera que o Índice de Gestão Escolar (AGE), um dos componentes do SAEDE, seja incorporado ao sistema GIDE [...].

(BID, 2014a. Tradução nossa).

A privatização por dentro, termo utilizado por Motta; Frigotto (2017), apresenta-se na Secretaria Municipal de Educação – SEMED, através da abertura da rede pública municipal de ensino à consultoria da Empresa Instituto Águila de Gestão LTDA, sem processo licitatório, antes mesmo de o contrato da SEMED com o BID ser assinado e também, sem a cobertura contratual da referida empresa com a própria SEMED.

O primeiro contrato estabelecido entre a SEMED e a Empresa Instituto Águila data de 01 de abril de 2014, todavia, a Empresa Instituto Águila inicia bem antes suas atividades na rede pública de ensino, fato este observável através de notícia veiculada no sítio da SEMED, em 02 de fevereiro de 2014, quando é noticiada a seleção interna para grupo de trabalho temporário; e em 17 de fevereiro de 2014, quando é noticiada a avaliação dos profissionais que seriam os multiplicadores do sistema GIDE. Esta avaliação é citada na notícia, ocorrendo sob a responsabilidade da Empresa Instituto Águila (MANAUS, 2014i; MANAUS, 2014j).

A prefeitura municipal de Manaus, com objetivo de ter os índices que mensuram, a “qualidade educacional” como IDEB, da Secretaria Municipal de Educação - SEMED aumentados, contrata a empresa, após pelo menos 2 visitas dos consultores à Manaus em 2013<sup>35</sup>, nas quais apresentaram seus principais produtos (PDCA; GIDE; IFC/RS), ao Secretário de Educação, à época. Tais produtos que acarretaram em mudanças profundas na forma de gerir as escolas, visavam posicionar Manaus no IDEB/2015, em 10º lugar, pensando um universo restrito, capitais.

O setor do ensino passa a ser explorado pelo capital de serviço, composto por “[...] empresas educacionais que exploram o setor no contexto do movimento de saturação/expansão provocado pela própria racionalidade do capital” (SILVA JR.; SGUISSARDI, 2001, p. 102).

---

<sup>35</sup> Existe grande dificuldade dentro da SEMED em estabelecer um marco em 2013 da primeira visita da consultoria à Secretaria, ocorreram inúmeras trocas de chefias, inclusive do Secretário de Educação do Município. O que foi possível registrar por meio das conversas e contatos estabelecidos em pesquisa de campo dentro da SEMED, foi o fato de a consultoria, ainda em 2013, ter apresentado seu produto em reuniões a portas fechadas com o Secretário de Educação e algumas chefias.



Assim, ao mesmo tempo em que o Banco Interamericano de Desenvolvimento sugere a Empresa Instituto Águila como consultoria de gestão para que seja contratado pela SEMED, o quadro 9 detalha as aquisições que seriam realizadas por meio de recursos solicitados junto do BID, demonstra que a SEMED é que realiza o pagamento da consultoria, sendo este o único elemento do componente 3 a ser custeado com recursos da própria Secretaria.

“A Secretaria Municipal de Educação contratou o Instituto Águila para implantar o sistema GIDE em todas as escolas da rede municipal por um período de 16 meses entre os anos de 2014 e 2015” (BID, 2014a). O que demonstra que as articulações para materialização das políticas neoliberais ocorrem também diante de articulações políticas entre governos e instituições financeiras, muito antes da assinatura de contratos ou mesmo da ciência da sociedade civil, de maneira arbitrária.

Observa-se também, que a Empresa Instituto Águila, articula suas estratégias de gestão empresarial, diretamente com os chefes do poder executivo dos municípios, os quais decidirão muitas das vezes de maneira unilateral, como no caso de Manaus, os produtos que serão comprados com recursos públicos e implementados nas secretarias do município. Consta no portal de transparência do município de Manaus, que a referida empresa já estabeleceu contratos nas seguintes secretarias em Manaus: Secretaria Municipal de Administração, Planejamento e Gestão; Secretaria Municipal de Finanças, Tecnologia da Informação e Controle Interno; Instituto Municipal de Engenharia e Fiscalização do Trânsito, além dos sucessivos contratos na Secretaria Municipal de Educação (MANAUS, c2016).

Trata-se, no quesito Secretaria de Educação, de “[...] transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado, negando sua condição de direito social e transformando-a em uma possibilidade de consumo individual, variável segundo o mérito e a capacidade dos consumidores [...]” (GENTILI, 2002, p.19).

As esferas pública e privada relacionam-se ao movimento dinâmico e contraditório de produção e reprodução do capitalismo, dentro desta lógica também de disputas pelo fundo público acumulado pelo Estado, por meio da cobrança de impostos apresentam-se os contratos milionários entre a Secretaria Municipal de Educação- SEMED e a Empresa Instituto Águila de Gestão LTDA, os quais podem ser observados no quadro 10:

**Quadro 10:** Contratos estabelecidos entre a SEMED e a Empresa Instituto Áquila

Data	DOCUMENTO	CONTEÚDO
01 de abril de 2014	TERMO DE CONTRATO DE PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS Nº 024/2014 QUE ENTRE SI CELEBRAM O MUNICÍPIO DE MANAUS POR INTERMÉDIO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO-SEMED E O INSTITUTO AQUILA DE GESTÃO LTDA.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prestar serviços de Consultoria para aprimoramento do Sistema de Gestão da Secretaria Municipal de Educação/SEMED</li> <li>• Período 17 meses.</li> <li>• Preço: R\$ 6.440.000,00 (seis milhões quatrocentos e quarenta mil reais).</li> </ul>
01 de setembro de 2015	TERMO DE CONTRATO DE PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS Nº 047/2015 QUE ENTRE SI CELEBRAM O MUNICÍPIO DE MANAUS POR INTERMÉDIO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED E O INSTITUTO AQUILA DE GESTÃO LTDA.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prestar serviços de Consultoria em Sistema de Gestão com metodologia do PDCA, visando a melhoria do índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social do Ensino Regular e Infantil, dos índices do IDEB, reestruturação de 6 processos identificados como prioritários, a serem definidos pela SEMED, a fim de gerar economia, celeridade e qualidade.</li> <li>• Período 9 meses podendo ser prorrogado.</li> <li>• Preço: R\$ 5.329.470,00 (Cinco milhões trezentos e vinte e nove mil quatrocentos e setenta reais).</li> </ul>
07 de julho de 2016	TERMO DE CONTRATO DE PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS Nº 040/2016 QUE ENTRE SI CELEBRAM O MUNICÍPIO DE MANAUS POR INTERMÉDIO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED E O INSTITUTO AQUILA DE GESTÃO LTDA.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prestar serviços de Consultoria aprimorando o Sistema de Gestão da Secretaria Municipal de Educação de Manaus para melhoria dos indicadores Educacionais – Fase III.</li> <li>• Período: 6 meses podendo ser prorrogado.</li> <li>• Preço: R\$ 3.125.000,00 (Três milhões cento e vinte e cinco mil reais).</li> </ul>
10 de maio de 2017	TERMO DE CONTRATO DE PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS Nº 025/2017 QUE ENTRE SI CELEBRAM O MUNICÍPIO DE MANAUS POR INTERMÉDIO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO- SEMED E O INSTITUTO ÁQUILA DE GESTÃO LTDA.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prestar serviços de consultoria para a Estruturação do Sistema de Gestão da Rede Educacional do Município de Manaus, para a melhoria do IFC/RS, do IDEB e dos resultados na Prova Brasil.</li> <li>• Período de 8 meses podendo ser prorrogado por período igual.</li> <li>• Preço: R\$ 2.167.540,00 (Dois milhões cento e sessenta e sete mil quinhentos e quarenta reais).</li> </ul>
15 de março de 2018	TERMO DE CONTRATO DE PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS Nº 018/2018 QUE ENTRE SI CELEBRAM O MUNICÍPIO DE MANAUS POR INTERMÉDIO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO- SEMED E O INSTITUTO ÁQUILA DE GESTÃO LTDA.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prestar serviços de consultoria visando a Estruturação do Sistema de Gestão da Secretaria Municipal de Educação por meio da Gestão Orçamentária, Gestão do Clima Organizacional, Gestão de Processos, Certificação das Escolas em Maturidade Gerencial e Estudo da Modernização da Estrutura Física.</li> <li>• Período: 9 meses podendo ser prorrogado por período igual.</li> <li>• Preço: R\$ 2.480.000,00 (Dois milhões quatrocentos e oitenta mil reais).</li> </ul>

Fonte: Pereira (2019). Pesquisa de Campo e Análise Documental da SEMED (2017; 2018).

Chama muita atenção os consecutivos contratos estabelecidos entre a Secretaria Municipal de Educação-SEMED e a Empresa Instituto Áquila de Gestão LTDA, totalizando até o primeiro trimestre de 2018: R\$ 19.542.010,00 (dezenove milhões quinhentos e quarenta e dois mil, e dez reais). Os projetos básicos de cada contrato apresentam em seu cerne o mesmo conteúdo, de prestar serviços de consultoria, contribuindo para o ensino do PDCA e para melhoria dos dados levantados no IFC/RS.

Exceto o contrato de março de 2018 que acrescenta a modificação na estrutura organizativa de toda a rede municipal de ensino, bem como implementação de certificações ao padrão gerencial para as escolas que apresentassem máxima utilização dos aspectos gerenciais propostos pela GIDE.

Ignorando o montante de recursos públicos destinados à consultoria da Empresa Instituto Águila, tem-se a fala do administrador municipal: “Eu sabia que estávamos em um ‘caminho antigo’, e a chegada do Águila nos trouxe eficiência, hoje representada em bons números e resultados positivos, inclusive na questão financeira, afirmou o prefeito de Manaus” (ÁQUILA, 2017).

Rikowski (2017) alerta que, “[...] a *privatização da educação não é realmente sobre educação*: trata-se de se beneficiar da receita do Estado e transformá-la em lucro” (p. 401). De acordo com o portal de transparência do município de Manaus, a fonte de recursos dos contratos não advém do BID, mas dos recursos destinados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino bem como recursos ordinários da SEMED. O que responde em parte a carência de recursos materiais básicos que são reclamados pelos profissionais da educação municipal, conforme será exposto nas entrevistas apresentadas no 3º capítulo desta tese.

Como para as empresas a oportunidade de adentrar no campo da educação é de negócios. Ocorre a constante transferência (para as diversas fundações e institutos) das questões educacionais objetivando vantagens financeiras, as quais se efetivam através da subordinação da educação e de seus elementos a interesses privados, tais como o de ampliação de mercados (ADRIÃO, 2017). Assim, a educação é hoje uma mercadoria que se tornou negociável, e quanto mais recursos puderem ser extraídos desta muito melhor para os empresários.

A efetivação do contrato em 2014, com o objetivo de “[...] auxiliar a Secretaria Municipal de Educação de Manaus na melhoria dos indicadores que medem a qualidade do ensino” (MANAUS, 2014g, p. 468), em específico o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-IDEB, que no início de 2014, sem a publicação do IDEB/2013, posicionava Manaus na 20ª posição dentre as capitais do país, o desafio “[...] proposto à rede pela Prefeitura foi colocar Manaus entre as 10 melhores capitais do Brasil no IDEB em 2015” (idem).

A Rede Pública Municipal de Educação de Manaus não tem alcançado as metas estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC) no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), indicador nacional criado pelo Governo Federal para medir a qualidade do ensino oferecido pelas instituições públicas, desde 2007, nos anos iniciais. Percebe-se [...] uma estagnação nos resultados dos anos iniciais no período de 2005 a 2009, apresentando apenas um crescimento na avaliação de 2011. Esta estagnação fez com que Manaus se distanciasse cada vez mais das metas estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC). Para o ano de 2013, o desafio da rede municipal é melhorar 12% em relação ao resultado de 2011, cujos resultados ainda não foram divulgados (MANAUS, 2014b, p. 443, 444).

Logo, o histórico do não alcance das metas estipuladas pelo MEC foi utilizado como justificativa nos documentos para implementação dos contratos e efetivação do negócio público-privado. Apresenta-se a tabela 2 a fim de melhor analisar as estratégias da Empresa Instituto Áquila e da Prefeitura de Manaus em posicionar a capital amazonense na décima colocação, dentre as capitais.

**Tabela 2:** Desempenho histórico e Projeção Manaus IDEB anos iniciais/EF (2005-2021)

	Resultados obtidos sem a Empresa Instituto Áquila					Com a Empresa		2019	2021
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017		
<b>Nota média</b>	3,5	3,5	3,5	4,1	4,6	5,4	5,8	n/d	n/d
<b>Projeção INEP</b>	n/d	3,6	3,9	4,3	4,6	4,9	5,2	5,5	5,8
<b>Posição/Municípios</b>	<b>2.093</b>	3.039	3.776	3.527	2.982	<b>2.348</b>	<b>2.195</b>	n/d	n/d
<b>Posição/Capitais</b>	17 <sup>a</sup> /18 <sup>a</sup>	21 <sup>a</sup> /23 <sup>a</sup>	25 <sup>a</sup> /26 <sup>a</sup>	20 <sup>a</sup> /21 <sup>a</sup>	13 <sup>a</sup> /14 <sup>a</sup>	13 <sup>a</sup> /14 <sup>a</sup>	9 <sup>a</sup> /11 <sup>a</sup>	n/d	n/d
<b>Crescimento</b>	n/d	0%	0%	17,14%	12,19%	17,39%	7,40%	n/d	n/d

Fonte: Pereira (2019). Dados extraídos do INEP/MEC<sup>36</sup>.

A tabela 2 apresenta dentre outros elementos o desempenho do sistema municipal de Manaus com as notas médias do IDEB, entre 2005 a 2017, e posição entre as capitais (com/sem critérios de desempate), não considerando a capital federal Brasília por não ter rede municipal. Acrescenta-se a posição não só entre o universo restrito de 26 capitais brasileiras, mas também entre os 5.570 municípios do país, a fim de expor a limitação do recorte empreendido pela empresa consultora.

Compete salientar que, mesmo sem a consultoria da Empresa Instituto Áquila, a rede obtinha crescimento contínuo nos anos de 2011 a 2013 conforme demonstra a tabela 2 sinalizada em azul, atingindo a meta estabelecida pelo INEP/MEC em 2013 com a nota média de 4,6 no Ensino Fundamental I, subindo sete posições se analisarmos as capitais brasileiras apenas.

Observa-se que Manaus cresce na nota final do IDEB no período de 2011 a 2017, todavia não alcança a 10<sup>a</sup> posição oferecida pela Empresa Instituto Áquila como meta para 2015, esta meta de alcançar a 10<sup>a</sup> posição entre capitais consta no desafio proposto pelo prefeito<sup>37</sup> de Manaus no projeto básico da empresa contratada (MANAUS, 2014g). Em 2017, figura na 9<sup>a</sup> posição com critério de desempate estabelecido pela Empresa Instituto Áquila, de outra forma estaria na 11<sup>a</sup> posição, uma vez

<sup>36</sup> Tabela adaptada de artigo no prelo elaborado por: Melo Neto; Oliveira; Pereira; Silva (2019).

<sup>37</sup> Ao prefeito de Manaus foi oferecida a meta de posicionar Manaus entre as 10 capitais brasileiras. Tão logo os resultados do IDEB foram divulgados e Manaus atingiu a nota de 4,6 para os anos iniciais ainda em 2013, sem a consultoria da Empresa Instituto Áquila, o prefeito lançou um novo desafio para a empresa consultora, que agora esperava que esta posicionasse Manaus entre as 5 capitais brasileiras nas notas do IDEB. É destaque no texto que Manaus não figurou entre as 10 capitais em 2015 e muito menos entre as 5 capitais nem em 2015 ou 2017. Observa-se que a empresa não alterou significativamente a posição da capital amazonense, assim, modifica a sua estratégia de leitura dos dados.

que o IDEB não foi criado para critérios de ranqueamento, como fazem as empresas que prestam consultoria. A meta projetada pela empresa para a nota média no IDEB/2017 era de 6,2 para o Ensino Fundamental I, ficando novamente aquém do estipulado, conforme exposto na tabela 2.

Nota-se na tabela 2 que, outros 2.347 municípios obtiveram desempenhos superiores, entre 5,5 e 8,8 pontos. Não obstante Manaus ser o 7º PIB nacional entre os municípios e terceira maior rede municipal brasileira em número de matrículas (INEP/MEC, 2018), a capital obteve apenas o 2.348º lugar no *ranking* desta avaliação, empatando com outros 190 municípios.

Diante destes dados, a Empresa Instituto Águila, não alcançando as metas estipuladas, inicia nova estratégia de divulgação de resultados, não mais em posicionamento entre capitais, mas focando em taxa de crescimento.

As empresas tão logo vislumbram na educação pública campo de investimentos rentáveis proliferam-se. Em Manaus, as empresas, principalmente nos seguimentos de consultoria, têm adentrado o espaço público, respaldadas pelas avaliações externas como o IDEB, cuja avaliação ao apresentar resultados aquém dos almejados, justifica a incursão de tais empresas “[...] que se dispõe a ‘consertar’ aquilo que foi encontrado na avaliação [...]” (FREITAS, 2013, p. 349). Ainda que, como no caso demonstrado, não se cumpram as metas estipuladas.

A Empresa Instituto Águila utiliza o IDEB do INEP/MEC e o IFC/RS que é um índice criado pela empresa como parâmetros para delinear a qualidade do ensino e aprendizagem das crianças matriculadas nas escolas públicas municipais de Manaus.

Embora exista importância na utilização de avaliações externas na busca da qualidade educacional, Almeida; Dalben; Freitas (2013) questionam seu uso na ancoragem de políticas públicas, pois, os resultados das avaliações em larga escala e dos índices por elas criados quando utilizados como única fonte para a análise do trabalho desenvolvido pelas escolas, não traduz um retrato fiel da qualidade das instituições. Ressaltam que, o IDEB foi operacionalizado em 2007 como um indicador de qualidade educacional “[...] para orientar no planejamento de políticas públicas educacionais nos diferentes entes federativos (município, estado e Federação) e no financiamento da educação quanto para servir como informativo à população em geral [...]” (p.1155). Encontra-se distante de seu objetivo quando utilizado como justificativa por empresas como estratégia de angariar dividendos.

Assevera Freitas (2013) que no Brasil não se tem uma estimativa do dinheiro envolvido nesse mercado aberto no campo educacional, uma vez que as grandes empresas internacionais só agora começam a olhar para esse mercado nascente, o que acarretará em um crescimento dessa atividade empresarial no campo da avaliação e da consultoria, duas áreas segundo o autor, que operam articuladas.

Os projetos básicos de cada contrato estabelecido e apresentado no quadro 10 reproduzem sempre a justificativa ou do não alcance das metas estabelecidas pelo MEC por meio do IDEB, ou da necessidade de aumento desse índice pela implementação das técnicas de administração empresarial, principalmente o PDCA, a fim de subordinar a educação básica aos modos empresariais de administração em busca de competitividade.

Corroborando com exposto, Guimarães (2015) afirma que, consolida-se o rebaixamento da condição de vida dos trabalhadores principalmente, ao estreitar a instrução escolar aos marcos do modelo de competitividade e de produtividade do mercado. Assim, “[...] ao mesmo tempo em que qualidade significa virtude para uma classe ou fração de classe, ela pode simbolizar a ruína dos demais” (p.25).

No projeto básico do primeiro contrato firmado entre a Empresa Instituto Águila e a SEMED fica evidente o tipo de qualidade que a Empresa almeja para a educação básica municipal de Manaus, uma qualidade que promova competitividade e competência para promover a produtividade almejada pelas empresas:

O Município de Manaus tem condição de se tornar referência no Estado e todos os esforços estão nessa direção. Mas é impossível pensar em desenvolvimento econômico sustentável sem uma efetiva educação de qualidade a todos. Podem-se atrair grandes empresas para o município, gerando um número maior de empregados, mas isso de nada adiantará se os jovens não tiverem condições de competirem com igualdade nos processos seletivos e não forem suficientemente competentes para promover produtividade, criatividade e inovação, pilares tão essenciais e tão almejados pelas empresas [...] (MANAUS, 2014b, p.446).

É sabido que a partir da crise do regime de acumulação fordista novas estratégias competitivas são requeridas pelos empresários de acordo com as demandas de um mercado cada vez mais diverso. Em um discurso, extremamente afinado com as demandas mercadológicas expostas nesta tese, os termos competitividade e o caráter produtivista da educação estão presentes no que a Empresa Instituto Águila considera qualidade, cuja palavra está estritamente atrelada aos modelos empresariais propostos pela consultoria.

Assevera Peroni (2008) que geralmente quando empresas e institutos vendem seus produtos educacionais afirmam que a educação brasileira tem problemas de qualidade, principalmente pela ineficiência na gestão e além de estabelecerem relações através de contratos muitas das vezes milionários, também doam recursos às escolas por meio de suas empresas, com renúncia fiscal. É importante saber que no mínimo 25% desses recursos iriam para a educação pública, assim, tal renúncia fiscal faz com que as empresas deixem de pagar impostos, pois ao doarem para entidades sem fins lucrativos prejudicam ainda mais o ensino público o qual se encontra cada vez mais exaurido.

No atual estágio do capitalismo muitas são “[...] as formas de relação público-privado na educação. Desde a educação como mercadoria, inclusive da bolsa de valores, até as parcerias público-privado, em que a lógica do privado invade o público com o argumento de torná-lo mais eficiente e produtivo” (PERONI, 2008, p.116).

Em notícia publicada no sítio da empresa consultora, observa-se como se deu a estratégia de privatização por dentro do ensino público na cidade de Manaus: “[...] Foram selecionadas 100 pessoas que serão treinadas para aplicar a metodologia nas cinco escolas que cada um ficará responsável. Assim, será possível replicar o conhecimento em todas as unidades de uma rede [...]” (ÁQUILA, 2014).

No documento obtido em pesquisa de campo apresenta-se de maneira clara a invasão do modo privado de administração no espaço público: “Ao longo de todo o ano de 2014, todas as escolas, em todas as modalidades de ensino, implementaram, com o apoio técnico dos consultores do Instituto Áquila e dos assessores de gestão da SEMED, a metodologia GIDE Avançada” (MANAUS, 2014g, p. 469). E completa que, a metodologia “[...] ensinou às escolas que é possível, mesmo com todos os obstáculos inerentes a uma rede pública, solucionar os problemas educacionais por meio de um método científico de gestão” (idem).

O método científico de gestão “ensinado” nas escolas trata-se de um método empresarial de gestão, alicerçado nas estratégias de controle estatístico fundamentado na filosofia *Kaizen* alinhada à qualidade total, explanado no capítulo I. Esse método é utilizado para propagar que os problemas educacionais estão contidos em seus resultados numéricos, e respaldar a métrica de índices mensuráveis como o IDEB como indicadores da qualidade educacional.

Quanto à utilização dos assessores de gestão, entende-se que historicamente, segundo Frigotto (1996), as perspectivas das classes dominantes para a educação são apenas a habilitação técnica dos trabalhadores, social e ideologicamente para o trabalho subordinado, orientado simplesmente para responder às demandas do capital. Daí a utilização de treinamentos rápidos em cima de técnicas a serem replicadas nas escolas sob uma pseudoneutralidade científica do método empresarial empreendido.

Cabe destacar que os assessores multiplicadores do sistema GIDE foram retirados das escolas da rede municipal de ensino na qual estavam lotados, para realização deste trabalho de multiplicação da metodologia nas escolas. Cerca de cem funcionários, os quais possuíam amplo conhecimento da realidade das escolas públicas municipais, e após treinamento técnico operacional com duração de uma semana, foram considerados habilitados para “replicarem” a metodologia empresarial para padronização das escolas da SEMED.

Não é por acaso que, a “[...] empresa é conhecida pela agilidade com que entrega soluções alinhadas com as melhores práticas do mercado global [...]” (REVISTA EXAME, 2018). Pois, à disposição da empresa foram liberados 100 profissionais da rede básica de ensino para serem seus multiplicadores em cada unidade escolar! A mesma alocação de profissionais, por exemplo, para as atividades formativas da SEMED, não ocorre. As informações, formações em serviço ou capacitações chegam até às escolas às minguas, na maioria das vezes justificadas pela falta de pessoal.

Assim, para que o sistema GIDE fosse implementado, os próprios funcionários da SEMED dispuseram seus conhecimentos tácitos no sentido operatório (suas potencialidades empregadas para enfrentar uma situação de trabalho), não apenas para “ensinarem as escolas” que passaram a assessorar, acerca da metodologia empresarial, mas também, para que esta metodologia fosse mais facilmente aceita, uma vez que adentrou nas escolas através dos seus próprios pares, por meio de uma avalanche de demandas que adiante serão apresentadas.

Quando se retoma o histórico da consultoria da Empresa Instituto Águila, chega-se a Vicente Falconi Campos (1990), em cuja obra é possível observar descrição da constituição de um grupo de consultores em 1986, os quais participaram de cursos e seminários em outros países como nos Estados Unidos da América e no Japão, o autor, cita não coincidentemente, entre os especialistas com os quais aprenderam acerca da administração de empresas, W. E. Deming e K. Ishikawa. No grupo de consultores Falconi Campos faz menção a, José Martins de Godoy, que até então era superintendente da Fundação Christiano Ottoni, fundação de pesquisa de Belo Horizonte, Minas Gerais, fundação esta de onde advém a Empresa Instituto Águila de Gestão LTDA, criada em 2011.

Figueiredo (2014) alerta, em sua tese, para fato de o Brasil ser um país composto por oligarquias, e uma vez que o governo se concentra nas mãos de poucos, é a partir do estado de Minas Gerais, em suas articulações políticas, que são propostas muitas das políticas nacionais alinhadas a políticas em âmbito internacional, as quais mantêm o Brasil ontologicamente relacionado com a divisão internacional da produção e da acumulação do capital, o que aprofunda a alienação no trabalho e, portanto, torna o trabalho real subsumido aos mecanismos do capital.

Falconi Campos (1990) inicia sua obra elogiando o modelo japonês de produção, a confiabilidade e competitividade de seus produtos, e dentre as mais variadas explicações para a ascensão do modelo japonês de produção considera a principal causa da ascensão japonesa, o rigoroso controle de qualidade que é empreendido por toda a empresa.

Assim, Falconi Campos (1990) já incorporara o ciclo PDCA, utilizado também pela GIDE, em suas estratégias de gerenciamento, esclarece o autor que: Planejar (P) – é estabelecer um plano que pode ser um cronograma, um gráfico ou um conjunto de padrões. Executar (D) – é executar as tarefas conforme planejadas com coleta de dados para verificação do processo. Verificar (C) – ocorre a partir



dos dados coletados na execução, compara-se a meta realizada com a planejada. E, atuação corretiva (ACTION) – trata-se da etapa onde o gerente detecta desvios e atua no sentido de fazer correções definitivas de tal modo que o problema nunca volte a ocorrer.

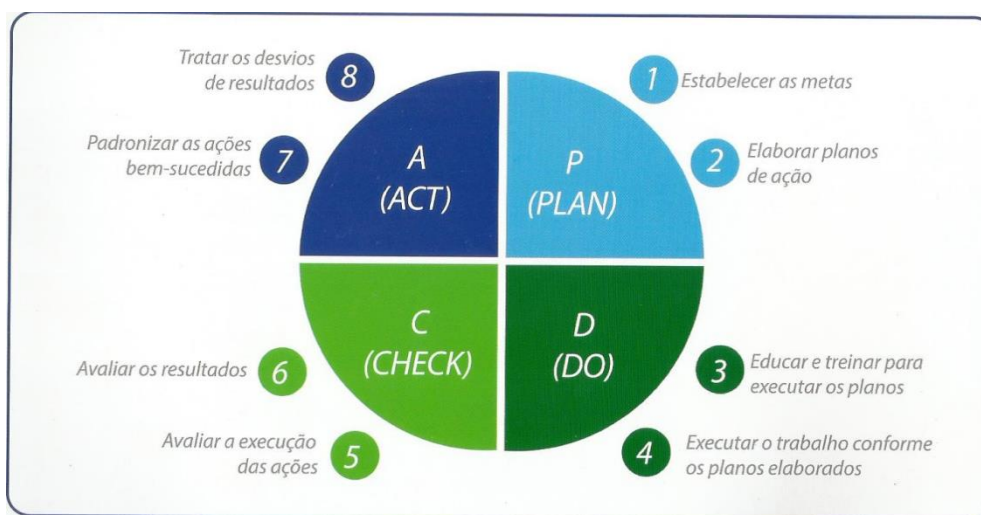
Interessa destacar as raízes das articulações, uma vez que desde a obra de Cosete Ramos (1992) verifica-se menção a Falconi Campos (1990), e suas estratégias para aumentar a competitividade das empresas, seguindo à lógica administrativa do mercado. Cosete Ramos (1992) o cita, para referendar a necessidade de o diretor escolar abandonar práticas gerenciais do passado e agir de acordo com princípios do mundo de hoje, ou seja, o capitalismo em sua roupagem competitiva e flexível.

Godoy (2015), referência técnica na área da educação da Empresa Instituto Áquila, diz que Falconi Campos (1990) foi balizador do IFC/RS utilizado por ela e afirma que:

Tomar contato com o PDCA, atribuído a Walter Andrew Shewhart (1924), representou uma luz para as minhas interrogações e anseios. É um método gerencial de solução de problemas e conquista de metas. A propósito sabe-se que o método vem das palavras gregas meta+ hodós e que significa caminho para atingir meta. O PDCA, constituído das iniciais Plan (planejar), Do (atuar como planejado), Check (verificar planos e resultados) e Action (tomar ações corretivas quando necessárias e/ou padronizar o que deu certo), se apresentou efetivamente como um excelente roteiro para atingir metas também na educação (GODOY, 2015, p.14).

Afirma utilizar o método administrativo para a área da educação, ainda que sua origem esteja calcada na administração de empresas, cujos elementos constitutivos deste método tenham uma finalidade padronizadora conforme exposto na figura 1.

**Figura 1:** Método PDCA



Fonte: (GODOY; MURICI, 2009, p. 16); (GODOY, 2015, p.14).

A ideia de padronização para o âmbito educacional de modo algum condiz com as lutas históricas dos trabalhadores da educação, principalmente pela liberdade e autonomia. Assevera Freitas (2013) que o “[...] fluxo da aprendizagem e da formação na educação não é padronizável [...]” (p. 353).

Todavia, Godoy (2015) idealizadora da Gestão Integrada da Escola (GIDE) diz ser uma das pioneiras na utilização da abordagem gerencial com foco em metas e orgulha-se do uso de conceitos e métodos empresariais na educação: “[...] No final dos anos 80 e princípio dos anos 90, a ideia de estabelecer metas para os indicadores de resultados era motivo de rejeição por parte de muitos. Havia uma crença disseminada de que essa era uma prática inerente exclusivamente ao meio empresarial [...]” (p.15).

Entende-se que a utilização de fundamentos empresariais, para o âmbito educacional, pela própria natureza das relações econômicas capitalistas, cuja meta de uma empresa capitalista paira na busca constante pela maximização dos lucros e competição entre capitais, é no mínimo estranha (FRIGOTTO, 1993).

Posto que o ser humano educado, produto da educação, não pode ser captado por mecanismos convencionais de aferição de qualidade, pois, o “[...] muito que se pode fazer é uma aproximação, sendo a mais adequada àquela que procura garantir o bom produto pelo provimento de um bom processo [...]” (PARO, 2007, p. 22). E o processo para que se chegue à qualidade educacional, defendida pelo autor, deve tratar-se de um processo humanizador, não autoritário e rígido (como é o processo empreendido por meio da consultoria da Empresa Instituto Águila).

Acerca do processo humanizador, Arroyo (2017) complementa que, a qualidade educacional deve permear “[...] a defesa da qualidade social ao reconhecer que o povo, os trabalhadores têm direito a uma educação que incorpora a formação humana [...]” (p. 19), assevera que ao pensá-los como sub-humano apenas produto do processo os considera incapazes de participar “[...] na formação humana, intelectual, cultural, moral da humanidade” (idem).

Pensando de modo diferente de Frigotto (1993); Paro (2007) e Arroyo (2017); Maria Helena Godoy seguindo estratégias capitalistas elabora a articulação entre métodos gerenciais fabris para o campo educacional com auxílio do empresário Vicente Falconi Campos, que valida o fluxo da Gestão Integrada da Escola (GIDE).

Assim, a GIDE Avançada contemplaria 5 (cinco) frentes de trabalho: Planejamento estratégico; Reestruturação de processos; Gestão de resultados na Escola; A frente de competências e a Gestão de Gastos. Ambas as frentes de trabalho tendo por basilar o método PDCA e a própria GIDE, bem como, o indicador denominado IFC/RS (Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social).

Figueiredo (2014) afirma que desde 1983, “[...] com o governo de Tancredo Neves, os empresários mineiros operam a remodelação do Estado e da educação [...] com a apropriação para a

administração pública dos princípios de ‘racionalização científica’ da produção industrial” (p.16). O que tem deixado marcas profundas, segundo a autora, nas mudanças na concepção de educação de qualidade.

Quando a Empresa Instituto Áquila produz um índice de formação de cidadania, a palavra cidadania é reduzida a uma mera clientela e concorda com a descrição neoliberal do conceito em uma “[...] revalorização da ação do indivíduo enquanto proprietário que elege, opta, compete para ter acesso a (comprar) um conjunto de propriedades-mercadorias de diferentes tipos, sendo a educação uma delas” (GENTILI, 2002, p.20). Pois, “[...] o modelo do homem neoliberal é o cidadão privatizado, responsável, dinâmico: o consumidor” (idem).

Assim a Empresa Instituto Áquila justifica a necessidade de sua atuação no ensino público municipal de Manaus:

Após analisar o cenário atual da educação de Manaus, chega-se a constatação de que a educação realmente é uma pasta prioritária e é preciso definir ações urgentes para garantir efetivamente o direito a uma educação de qualidade para cerca de 230 mil crianças e jovens, conforme descreve o artigo 2º– Título II – da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) acerca Dos Princípios e Fins da Educação:

‘A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho’ (MANAUS, 2014b, p. 446).

Educar com qualidade é a premissa dos trabalhadores da educação, todavia não em um conceito restrito de qualidade como a empresarial. Esclarece Gentili (1996) que o discurso da qualidade tem início na América Latina no campo educacional na década de 1980, mesmo momento em que o discurso sobre qualidade no campo produtivo se torna hegemônico. Deste modo quando o conceito qualidade adentra no âmbito educacional é assumido pela nova retórica conservadora como qualidade própria das empresas. Este formato de qualidade em muito diverge dos ideais de solidariedade humana e da premissa de pleno desenvolvimento apresentados pela Lei de Diretrizes e Bases Educacionais-LDBN/1996.

Mas, não por acaso, o discurso da qualidade segundo Gentili (1996) ganha espaço em contraposição ao vigente discurso pela democratização na década de 1980. Ressalta-se que se faz urgente desenvolver uma educação para a democratização, resgatar as lutas pela democratização, uma vez que palavras como qualidade e democracia por estarem impregnadas de conteúdo fabril, ecoam e materializam-se de maneira unilateral.

Corroborando Paro (2007) que educar para democracia, “[...] não pode reduzir-se à preocupação com a mera formação egoística do consumidor que tem direitos, como dão a entender muitos discursos estereotipados sobre a formação do cidadão [...]” (p. 24). Segundo o autor para alcançar este nível de

democracia, o cidadão comum deve sentir que sua vida “[...] está integrada a um todo social para o qual contribui com suas ações, com suas opiniões e com sua participação em múltiplas instâncias do tecido social, em que seus interesses e sua vontade manifesta sejam levados em conta [...]” (idem, p. 26).

E não um conceito restrito de democracia, pois, ainda que “[...] a democracia seja sempre uma conquista política das maiorias, as condições em que as democracias concretas tendem a se estabelecer podem refletir situações estruturais de profunda derrota social [...]” (GENTILI, 1996, p. 117). Dentro do modo capitalista de produção está cada vez mais claro que, em um contexto de profunda desigualdade social, a democracia só é possível se ela é de “[...] ‘novo tipo’ (delegativa, controlada, tutelada, etc.) [...]” (idem, p.120).

### 2.3 A enunciada qualidade por meio da Gestão Integrada da Escola-GIDE

O modelo de árvore do IFC/RS apresentado na figura 2 a seguir, o qual é aplicado na Secretaria Municipal de Educação – SEMED contém um conceito restrito de cidadania, posto que responda aos moldes mercadológicos mais do que a humanização do homem. A cidadania conforme preconiza a Empresa Instituto Áquila é do tipo produtivista, ou seja, uma cidadania na qual os direitos sociais se tornam mercadorias. Com a contratação da GIDE e a aceitação de seus mecanismos de controle por meio de faróis, é construída dentro da SEMED uma nova cultura de gerenciamento sobre o processo do trabalho escolar.

**Figura 2:** Árvore do Índice de Formação, Cidadania e Responsabilidade Social (IFC/RS)



Fonte: (BID, 2014a).

Na educação, a privatização acontece de múltiplas formas quais sejam: oferta direta de serviços educacionais por instituições privadas, como também, políticas em que o “[...] privado disputa o conteúdo das políticas públicas educativas, como é o caso das parcerias público-privadas com sistemas ou escolas, em que o setor privado, com ou sem fins lucrativos, vai assumindo o *conteúdo* da educação pública e mesmo a sua execução” (PERONI; SCHEIBE, 2017, p.387).

Nesse processo de privatização, em que o privado assume o conteúdo da educação pública, a GIDE, insere em cada unidade escolar municipal, seus instrumentos de controle, onde cada indicador é composto de variáveis, as quais em momento algum as escolas da rede municipal de ensino foram chamadas a opinar quanto à necessidade da variável ou ao percentual de priorização de cada variável, tais variáveis no instrumento do IFC/RS já foram repassadas às escolas fechadas em seus percentuais, definidas verticalmente, assim como a própria presença da consultoria.

O principal produto que o sistema GIDE implementou nas escolas da Secretaria Municipal de Educação em Manaus, foi portanto o IFC/RS. No quadro 11 são apresentadas as três dimensões que compõem o IFC/RS aplicado na educação básica de Manaus, bem como todos os indicadores que possui, e as estratégias de coleta utilizada pelos assessores/multiplicadores da GIDE.

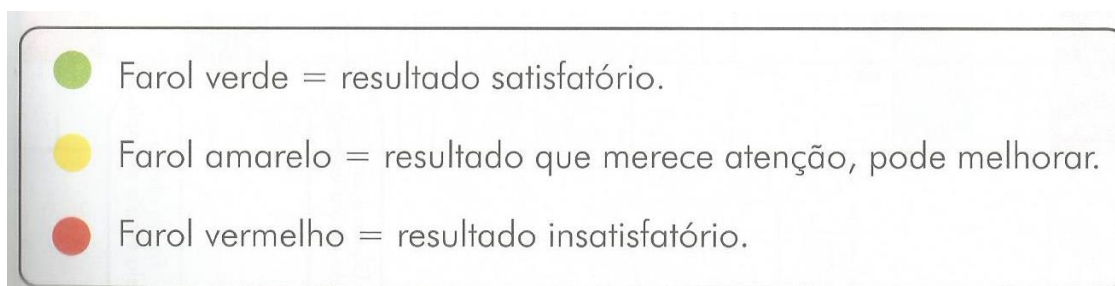
**Quadro 11:** Estratégia de coleta estatística do IFC/RS utilizado nas escolas de Manaus

1. Dimensão Resultados	2. Dimensão condições ambientais	3. Dimensão Ensino-Aprendizagem
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Aprovação sem recuperação final:</b> Número total de alunos aprovados sem recuperação final; dividido por: Número total de alunos computados na matrícula final.</li> <li>• <b>Permanência na escola (Prevenção do Abandono):</b> Número total de abandonos; dividido por: Número total de alunos computados na matrícula final.</li> <li>• <b>Alunos alfabetizados no 3º ano:</b> Número total de alunos alfabetizados no 3º ano; dividido por: Número total de alunos no 3º ano.</li> <li>• <b>Adequação Idade-Série:</b> Número total de alunos em distorção idade/série; dividido por: Número total de alunos computados na matrícula final.</li> <li>• <b>Desempenho na Prova Brasil de Matemática no 5º ano:</b> Nota alcançada; dividida por: Pontuação máxima da Prova Brasil de Matemática no 5º ano.</li> <li>• <b>Desempenho na Prova Brasil de Português no 5º ano:</b> Nota alcançada; dividida por: Pontuação máxima da Prova Brasil de Português no 5º ano.</li> <li>• <b>Desempenho na Prova Brasil de Matemática no 9º ano:</b> Nota alcançada; dividida por: Pontuação máxima da Prova Brasil de Matemática no 9º ano.</li> <li>• <b>Desempenho na Prova Brasil de Português no 9º ano:</b> Nota alcançada; dividida por: Pontuação máxima da Prova Brasil de Português no 9º ano.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Ambiente da qualidade:</b> Pontuação obtida pela escola no Padrão Mínimo; dividido por: Pontuação máxima do Padrão Mínimo.</li> <li>• <b>Gerenciamento dos recursos públicos:</b> Número total de prestação de contas dos repasses realizadas no prazo; dividido por: Número total de repasses que a escola é beneficiada.</li> <li>• <b>Prevenção do uso de drogas:</b> Número total de alunos que apresentaram algum desvio de comportamento em virtude do uso de drogas em geral; dividido por: Número total de alunos computados na matrícula final.</li> <li>• <b>Prevenção da gravidez na adolescência:</b> Número total de estudantes do sexo feminino na faixa etária entre 9 e 17 anos grávidas; dividido por: Número total de estudantes do sexo feminino na faixa etária entre 9 e 17 anos.</li> <li>• <b>Aceitação das diferenças (discriminação):</b> Número total de integrantes da comunidade escolar que sofreram algum tipo de discriminação; dividido por: Número total de integrantes da comunidade escolar.</li> <li>• <b>Prevenção da violência:</b> Número total de dias com ocorrências graves; dividido por: número total de dias letivos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Lotação completa do quadro de professores:</b> Número total de tempos de aula com carência de professor; dividido por: Número total de tempos de aula da escola.</li> <li>• <b>Registro das práticas pedagógicas bem sucedidas:</b> Número total de professores que elaboraram pelo menos um padrão (técnica de aula); dividido por: Número total de professores.</li> <li>• <b>Execução dos planos de curso:</b> Número total de planos de curso 100% executados; dividido por: Número total de planos de curso necessários na escola.</li> <li>• <b>Frequência dos professores:</b> Número total de tempos de aula com ausência de professor; dividido por: Número total de tempos de aula previstos no ano.</li> <li>• <b>Atratividade das aulas:</b> Número total de professores que ministram aulas atraentes; dividido por: Número total de professores da escola.</li> <li>• <b>Cumprimento do Currículo Mínimo/PCN's:</b> Número total de conteúdos trabalhados; dividido por: Número total de conteúdos previstos.</li> <li>• <b>Recuperação dos alunos:</b> Número total de médias recuperadas nas etapas avaliativas; dividido por: Número total de médias perdidas nas etapas avaliativas.</li> <li>• <b>Frequência geral dos alunos:</b> Número total de faltas/tempos de aula computados; Número total de alunos na matrícula final; Número total de tempos de aula no ano por aluno.</li> <li>• <b>Presença de pais e/ou responsáveis em reuniões de resultados dos alunos:</b> Número total de presenças nas reuniões de apresentação de resultados dos alunos; dividido por: Número total de pais e/ou responsáveis convocados para reuniões de resultados dos alunos.</li> <li>• <b>Presença de Servidores nas Formações:</b> Número total de servidores presentes nas formações oferecidas pela DDPM*; dividido por: Número total de servidores convocados para as formações.</li> </ul>

Fonte: Pereira (2019). Pesquisa de Campo (2017).

A coleta de dados para preenchimento da árvore do IFC/RS inicia em 2014, referindo-se aos dados produzidos pelas escolas em 2013. Existiu grande dificuldade conforme relato das escolas, em levantar dados, pois não se guardavam registros escritos acerca das ações que realizavam. Cada assessor da GIDE era compelido a atribuir zero à variável não encontrada sob a forma de registro, ainda que os profissionais da educação afirmassem que tal variável existisse na prática. Esse fator fez com que muitas escolas iniciassem no cômputo do IFC/RS com muitas variáveis em vermelho, seguindo assim aos interesses administrativos, de evolução de dados em uma crescente, pois, quanto pior as escolas figurassem no início dos trabalhos, melhor ao longo dos anos elas apareceriam e qualificariam as ações da consultoria como eficazes, uma vez que as escolas tenderiam a melhorar nos faróis, mediante ao acompanhamento sistemático que seria efetuado pelos assessores da GIDE.

**Figura 3:** Farol de resultados do indicador IFC/RS



Fonte: Godoy; Murici (2009, p.45).

Observa-se em Godoy (2015) que a referida árvore do IFC/RS é adaptada a cada instituição cliente que compra o produto, sendo customizada em um ou outro item de acordo com a demanda do contratante, no caso de Manaus, foi customizada de acordo com a demanda da Secretaria Municipal de Educação – SEMED em poucos elementos, principalmente no último item: “presença de servidores nas formações”, elemento não observado na figura 2 apresentada pelo BID (2014a). A cada preenchimento de variável automaticamente acendem-se faróis: verde, significando resultado satisfatório; amarelo, resultado que merece atenção; e vermelho resultado insatisfatório (GODOY; MURICI, 2009).

Conforme explicitado no capítulo I, desde Taylor (1995) no início do século XX a Ohno (1997) utilizam-se coordenadas visuais aos trabalhadores, quer com fichas coloridas, quer com luzes, quadros e cores. A fim de que pela visualização o próprio trabalhador perceba a expectativa do empregador acerca de si, e produza cada vez mais e de acordo unicamente com a expectativa do empregador. Importa ressaltar que Taylor (1995) utilizava os recursos visuais coloridos porque seus trabalhadores eram muitas das vezes estrangeiros ou não sabiam ler e escrever, mas entendiam rapidamente o conteúdo das fichas.

Já a estratégia utilizada por Ohno (1997) é o *Andon*, o quadro indicador de parada da linha disposto acima da linha de produção, como forma de controle visual com luz indicadora de problema que funciona como segue: “[...] Quando as operações estão normais, a luz verde está ligada. Quando um operário deseja ajustar alguma coisa na linha e solicita ajuda, ele acende uma luz amarela [...]” (p. 129). A GIDE segue as mesmas propostas de sinalização utilizadas por Ohno, em suas significações, “[...] Se uma parada na linha for necessária para corrigir um problema, a luz vermelha é acesa” (idem), o que demonstra que as estratégias gerenciais de sinalização por cores aplicadas na educação por meio da GIDE, não são inovações, mas sim cópias dos processos adotados nos ambientes fabris.

Gounet (1999) assevera que o principal objetivo do método de controle por meio dos faróis se deve não a que o farol verde adquira destaque com o desenvolvimento dos trabalhos, mas sim a intensificação dos trabalhos, “[...] pois o objetivo não é fazer com que os locais de trabalho funcionem com a luz verde acesa, mas sim levá-los a oscilar entre o verde e o alaranjado; dessa maneira a direção pode identificar problemas e suprimi-los de modo a acelerar a cadência [...]” (p. 66).

Assim, a lógica velada por dentro da estratégia de gestão por cores visa identificar na sinalização em verde, formas de redimensionar o planejamento do administrador, de modo que possa obter outras estratégias de extração de mais valor dos trabalhadores, acelerando seu ritmo de produção. Uma vez que o objetivo da administração por meio das cores não consiste, embora muitos acreditem, em que todas as áreas de uma empresa, ou no caso de Manaus, que todas as escolas do município estejam com faróis verdes. Mas sim, identificar meios de intensificar os processos de controle do trabalho do empregado na empresa à qual trabalha.

Nesse processo, os trabalhadores das escolas municipais de Manaus perdem a autonomia sobre o conteúdo de seu trabalho, ao serem condicionados por meio de sinalizações por cores que supostamente avaliam a qualidade do que é produzido dentro das escolas, os obriga a direcionarem seu trabalho apenas para que respondam às demandas propostas pela empresa consultora, sob o aval da Secretaria que visa atender aos interesses do BID.

Da premissa de que a escola é uma organização humana, ainda que de natureza diferenciada e missão específica, por possuir os mesmos elementos fundamentais das demais organizações, quais sejam: objetivos, finalidades, propósitos, estratégias de ação, pessoas que executam atividades específicas, administradores responsáveis pelo alcance dos objetivos, e avaliação (controle) do trabalho, Cosete Ramos (1992), antes mesmo de Godoy; Murici (2009) e Godoy (2015), já defendia a ideia de que as metodologias fabris eram perfeitamente aplicáveis à escola, assim, tanto Cosete Ramos como Godoy, apresentam em suas obras um hibridismo das estratégias de administração empresarial para o modo de operação das escolas.



Por exemplo, Cosete Ramos (1992) demonstra claramente a inserção da lógica fabril e de mercado para a educação ao descrever que a escola que adere à filosofia da qualidade total trabalha “[...] em função do seu cliente mais destacado – o aluno [...]” (p. 17), adjetivar o aluno como cliente é recorrente em sua obra e não somente isso como enxergar cada problemática como passível de ser resolvida pelo simples esforço técnico dos indivíduos que trabalham na escola demonstra a plena adesão à ideologia do gerencialismo no emprego de um conhecimento prático e utilitário, nas palavras de Shiroma (2003) eclipsando “[...] a dimensão política da formação e atuação dos professores” (p.77). E modelando o trabalhador do serviço público para que seja um trabalhador flexível pela ótica do empresariado, o que produz uma reconversão docente (FIGUEIREDO, 2014).

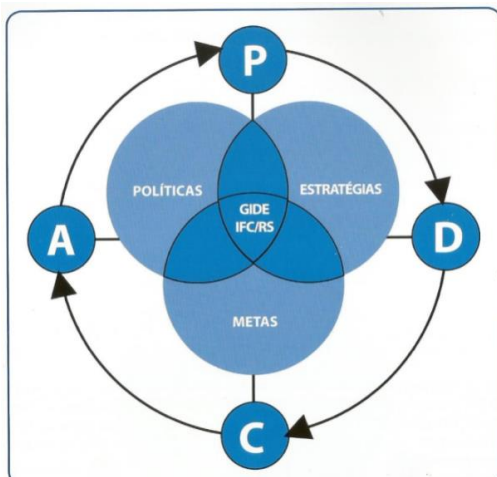
Deste modo, os debates acerca da qualidade educacional foram assumindo a fisionomia do “[...] âmbito empresarial, não se diferenciando assim da lógica produtivista e mercantil que caracteriza os critérios segundo os quais é medida e avaliada a qualidade no mundo dos negócios” (GENTILI, 1996, p. 126).

É notório que sob o nome Programa de Qualidade, o ciclo PDCA já estava presente nas estratégias adotadas por Cosete Ramos (1992), observa-se em sua obra a utilização dos seguintes elementos: planejar para mudar (*plan*), organizar para atuar (*do*), agir para transformar (*check*) e avaliar para melhorar (*action*).

É patente que na busca pela qualidade esta entendida segundo Cosete Ramos (1992) como “[...] uma conquista ou construção, ao longo do tempo, através de um aperfeiçoamento contínuo” (p. 23), a filosofia *kaizen* de (melhoramento contínuo) ligada à Qualidade Total se faz presente como estratégia administrativa adotada para uso nas escolas.

Na figura 4 apresenta-se o desenho do ciclo PDCA utilizado por Godoy (2015) a qual acrescenta neste método o seu indicador IFC/RS.

**Figura 4:** Método PDCA para Gestão Integrada da Escola



Fonte: Godoy (2015, p.16).

A ideia de qualidade total defendida tanto por, Cosete Ramos (1992) quanto por, Godoy (2015) advém da premissa da sociedade capitalista a qual servem. Exige excelência em um viés técnico simplista. Ambas as autoras, fortemente influenciadas pela cultura administrativa norte americana e japonesa, têm por base teórica o método Deming de administração, com seus conceitos de qualidade, de redução dos custos de produção, inspeção durante todo o processo e trabalho em equipe. Elogia Cosete Ramos (1992) que: “Deming dedicou anos de sua vida profissional a este esforço – que todos sabemos foi coroado com êxito, transformando o Japão em uma das maiores potências do mundo” (p.11).

Observa-se que o conceito de qualidade é um problema frequentemente tratado pelos empresários, o que não quer dizer que os empresários sempre consideraram esse assunto da mesma forma e nem pelas mesmas razões ao longo do tempo (GENTILI, 1996). Por exemplo, Taylor apresenta a eficácia da inspeção como meio para controlar a qualidade, em sua obra 35 trabalhadoras passaram a realizar o trabalho de outras 120 com a mesma exatidão e velocidade necessárias à produção. “A noção tayloriana de ‘inspeção’ prenuncia o conteúdo do que depois seria denominado – em uma terminologia mais moderna – ‘controle da qualidade’[...]” (idem, p. 130). Produzir mais com menos.

Até Ishikawa (1986) reconhece que “[...] a verdadeira característica da qualidade é, em muitos casos, extremamente difícil de ser mensurada [...]” (p. 47). O autor afirma ser difícil mensurar ou dominar as características intrínsecas na qualidade dos produtos, pois, em “[...] relação a um produto, é pouco provável que apresente uma única característica de qualidade” (idem). Quanto mais complexa será a definição de qualidade deslocada do ambiente fabril para o contexto educacional!

À luz da problemática exposta é possível perceber muitos dos elementos da GIDE em Cosete Ramos (1992), sua obra apresenta estratégias de como implementar a qualidade total na escola, utiliza além do ciclo PDCA, a matriz SWOT ou FOFA, “[...] a partir de sua própria realidade, considerando suas restrições e utilizando as forças que estão disponíveis dentro e fora do ambiente escolar” (idem, p.129), a fim de envolver os “[...] clientes externos – Famílias, Empresas e Sociedade em geral – traz um aporte fundamental para a marcha da Qualidade encetada pela Instituição Escolar” (idem, p. 135). Também em Godoy; Murici (2009) a matriz SWOT é utilizada como técnica empreendida pela GIDE, conforme demonstra a figura 5.

Figura 5: Matriz SWOT

Fatores Internos → Fatores Externos ↓		<b>Forças S</b> Número significativo de alunos alfabetizados até o 3º ano/9. Alunos frequentes.	<b>Fraquezas W</b> Baixo comprometimento da equipe escolar com os resultados da escola. Absenteísmo dos professores. Estrutura física deficiente.
		<b>Oportunidades O</b> Presença da indústria no entorno da escola.	
		<b>Ameaças T</b> Pouco envolvimento dos pais. Alto índice de violência na comunidade.	

Fonte: Godoy; Murici (2009, p. 68).

Segundo Godoy; Murici (2009) a análise SWOT combina forças e oportunidades às fraquezas e ameaças, o que repassa para a escola a responsabilidade pela ação sobre as problemáticas que lhe aparecem, cujas forças e oportunidades consistem no que são julgados elementos favoráveis à escola ao passo que as fraquezas e ameaças no que não são elementos favoráveis à escola. As autoras embora reconheçam que a escola não tem muita das vezes autonomia para modificar as situações externas a si, enfatizam contraditoriamente que a responsabilidade por tornar mínimas as ameaças dos aspectos externos dependerá do conhecimento da escola acerca da realidade que a circunvizinha.

A GIDE não trabalha com problemáticas sociais macro, e sim situações consideradas simples de gerenciar e que não demandam tanto esforço do poder público, uma vez que um bom gestor (para a GIDE) é aquele que resolve os problemas educacionais sem precisar recorrer à SEMED ou demais instâncias do poder público.

Deste modo, cada vez mais as equipes diretivas estão sendo chamadas a responderem por problemáticas que lhes fogem a autonomia, por exemplo, por manter o ambiente escolar um espaço seguro mesmo diante dos inúmeros casos de violência, roubos, assaltos, que permeiam e até adentram nas escolas. Em uma rápida busca por notícias nos meios de comunicação locais, obteve-se a manchete de que: “Criminosos invadem escola e apontam arma na cabeça de pedagoga do AM”, segundo o repórter Rafael Tavares, os criminosos anunciaram o assalto em algumas salas da instituição, de onde levaram 15 celulares e fugiram (EM TEMPO, 2018), apresenta-se de forma ilustrativa apenas uma notícia dentre tantas outras notícias trágicas que poderiam ser registradas, as quais ocorrem no cotidiano das instituições de ensino de Manaus.

A GIDE responde bem à pedagogia liberal requerida pelo sistema capitalista, pois não permite evidenciar as situações estruturais macro, por exemplo, da profunda desigualdade social que o sistema capitalista engendra. Marx (2013) já afirmava que: “A violência é a parteira de toda sociedade velha que está prenhe de uma sociedade nova. Ela mesma é uma potência econômica” (p. 821). Assim, enquanto não forem resolvidos os problemas estruturais macros da sociedade (desemprego, violência, falta de acesso à saúde e educação de qualidade socialmente referenciada, dentre outros), o que ocorre dentro das unidades educacionais são ações paliativas que na maioria das vezes são realizadas de maneira unilateral pelas escolas.

**Figura 6:** Matriz SWOT de uma escola da rede municipal de ensino em Manaus

<p>FATORES INTERNOS</p> <p>FATORES EXTERNOS</p>	<p><b>FORÇAS S</b></p> <p>Alunos alfabetizados no 3º ano/9            Permanência na escola (Prevenção do abandono)            Lotação completa do quadro de professores            Presença dos pais e/ou responsáveis em reuniões de resultados.            Gerenciamento dos recursos públicos</p>	<p><b>FRAQUEZAS W</b></p> <p>Desempenho na Prova Brasil de Português e Matemática no 5º ano/9.            Recuperação dos alunos            Frequência dos alunos.            Aulas atrativas</p>
	<p><b>ESTRATÉGIAS</b></p> <p>- Implementar o monitoramento de faltas de aluno com apoio do CEMASP e Conselho Tutelar            - Realizar parceria com Parque Estadual Sumauma para promover atividades atrativas            - Sensibilizar o corpo docente para diminuir as médias perdidas nas etapas avaliativas            - Incentivar o corpo docente para a utilização de recursos didáticos que possam tornar as aulas mais atrativas            - Desenvolver ações como: aula de reforço, simulados, palestras e premiações para melhoria do desempenho na Prova Brasil</p>	
<p><b>OPORTUNIDADES O</b></p> <p>CEMASP            Conselho Tutelar            Unidade Básica de Saúde            Delegacia 6ª DIP            Parque Sumaúma</p>		
<p><b>AMEAÇAS T</b></p> <p>Casos de violência            Deficiência no sistema de suporte de internet            Possibilidade de desalojamento            Oscilação constante na energia elétrica</p>		

Fonte: Pereira (2019). Pesquisa de Campo (2017; 2018).

A matriz SWOT desta escola da SEMED exposta na figura 6 apresenta como ameaça “casos de violência”, mas, não são verificadas estratégias para “bloqueio” desta ameaça. O que demonstra a orientação da própria GIDE da necessidade de que tudo seja registrado, embora a GIDE tenha outras prioridades de atuação.

Além deste aspecto, as escolas da SEMED também apresentam recorrentes problemáticas em infraestrutura elétrica, demonstrado tanto na figura 6 como nas mídias sociais, com risco de incêndios, por exemplo: “Escola é evacuada em Manaus após princípio de incêndio em sala de aula [...]. Ao chegarem ao local, os bombeiros controlaram o fogo que atingiu o aparelho de ar condicionado” (G1. GLOBO, 2015). Assim, as dificuldades que requerem maior intervenção por meio da Secretaria

Municipal de Educação, e que impactam na qualidade do ambiente escolar, são morosamente resolvidas, ainda que sejam graves.

Cabe enfatizar que no decorrer do ano letivo nas escolas municipais de Manaus, a cada bimestre são realizadas avaliações acerca do ambiente escolar, através de um questionário intitulado: Padrão Mínimo, o qual é composto pelos 5 “sensos” criados no Japão para atuar sobre os efeitos causados no país após a guerra, caracteriza-se por 5 palavras japonesas que iniciam com a letra S e correspondem a: *seiri* senso de utilização, *seiton* senso de ordenação, *seisou* senso de limpeza, *seiketsu* senso de saúde, e *shitsuke* senso de autodisciplina, que fazem parte da filosofia da qualidade total. Apresenta-se o quadro 12 contendo os elementos avaliados no padrão mínimo aplicado nas escolas da SEMED.

Quadro 12: Questionário SEMED - Padrão Mínimo da Dimensão Ambiental

LOCAL	EVIDÊNCIAS	SENSOS	RESPONSÁVEL	OBSERVAÇÕES DE CAMPO
ACESSO A ENTRADA: LIMPA, SEGURA E COM BOA VISIBILIDADE	1- Sem presença de mato, sujeira e objetos.	LIMPEZA	ESCOLA	As escolas são convocadas a limparem seu entorno. As escolas são responsáveis mesmo quando mudam de prédio a manterem neste a identificação correta do nome. As escolas assinalam a necessidade de vigilância humana e reclamam da vigilância eletrônica promovida pelo Centro de Operações em Segurança Escolar (Cose).
	2- Há identificação da escola visível;	ORDENAÇÃO	SEMED	
	3- Há identificação correta da escola, sem sujeiras e sem pichação;	ORDENAÇÃO	ESCOLA	
	4- A entrada é segura – existe controle de acesso (câmera e vigilante) ou é fechado com campainha.	ORDENAÇÃO	SEMED/ESCOLA/DDZ	
	5- Muros externos em boas condições e sem pichação.	LIMPEZA	SEMED/ESCOLA/DDZ	
	6- Existe acessibilidade para portadores de necessidades especiais.	SAÚDE	SEMED	
PÁTIO LIMPO, AGRADÁVEL E SEGURO	1- Tem lixeiras visíveis, identificadas e em local de fácil acesso.	LIMPEZA	ESCOLA	As escolas não recebem lixeiras da SEMED.
	2- Piso sem buracos.	LIMPEZA	ESCOLA/SEMED/DDZ	
	3- Muros internos sem pichação.	LIMPEZA	ESCOLA	
	4- Piso sem lixo no chão.	LIMPEZA	ESCOLA	
	5- Não acumula materiais inservíveis (mobiliários, equipamentos, livros didáticos não utilizados...)	LIMPEZA	ESCOLA/SEMED/DDZ	
	6- Não acumula materiais desativados (sacos, embalagens, sucatas, etc).	LIMPEZA	ESCOLA	
	7- Existe piso adequado para portadores de necessidades especiais (korodur, piso tátil) – <b>somente para prédio próprio.</b>	SAÚDE	SEMED	
	8- Existe iluminação e ventilação adequada;	SAÚDE	SEMED	
ÁREAS NÃO CONSTRUÍDAS	1- Sem presença de mato.	LIMPEZA	SEMED/DDZ/ESCOLA	As escolas reivindicam que a limpeza das obras sejam de responsabilidade das empresas contratadas.
	2- Ausência de lixo e outros objetos que acumulem água e possam proliferar a dengue.	LIMPEZA	ESCOLA	
	3- Ausência de entulhos.	LIMPEZA	SEMED/DDZ/ESCOLA	
QUADRA ESPORTIVA	1- A quadra é coberta.	SAÚDE	SEMED	
	2- O piso está em boas condições .	LIMPEZA	SEMED	
	3- Existe pintura de demarcação dos jogos no piso.	ORDENAÇÃO	SEMED	
	4- Existe iluminação adequada.	SAÚDE	SEMED	
	5- Os banheiros estão funcionando e em boas condições de uso;	UTILIZAÇÃO	ESCOLA/SEMED/DDZ	
SECRETARIA	1- O local é limpo e organizado	LIMPEZA	ESCOLA	Muitas das escolas não dispõem de secretário (a).  As escolas assinalam que não tem recebido pasta arquivo para realizar as devidas organizações.  Algumas escolas apresentam dificuldades para afixar seus painéis devido ao espaço físico exposto ao sol, chuva, etc.
	2- O local é arejado e claro.	SAÚDE	SEMED	
	3- Há arquivos suficientes para todas as pastas dos alunos com material gráfico para a organização dos processos (capa de processo, ficha individual, ficha de matrícula)	UTILIZAÇÃO	SEMED	
	4- Existem padrões para assegurar a movimentação dos alunos na escola: matrícula dos alunos, transferências, remanejamentos, elaboração de histórico.	ORDENAÇÃO	ESCOLA	
	5- Os materiais de uso comum estão sempre à mão quando necessário.	UTILIZAÇÃO	ESCOLA	
	6- Existem o Mobiliário básico (mesas, armários, estantes) equipamentos (computador, impressora), condicionador de ar, material de expediente, instalações elétricas adequadas aos equipamentos.	UTILIZAÇÃO	SEMED	
	7- A localização da secretaria é de fácil acesso	ORDENAÇÃO	ESCOLA	
	8- A localização da secretaria de fácil acesso tem infraestrutura necessária (Ex.: Elétrica...)	UTILIZAÇÃO	SEMED	
	9- Os arquivos permanentes ficam em locais de fácil acesso, estão organizados e corrente no ambiente da secretaria (ordem alfabética, cronológica).	ORDENAÇÃO	ESCOLA	
	10- Processos dos alunos estão devidamente organizados com a documentação de acordo com o que preconiza o Regimento Geral da SEMED (certidão de nascimento, fotos, comprovante de residência, cartão de vacinação, documento dos pais ou responsáveis, carta de designação, ficha de matrícula, ficha individual, declaração, guia de transferência) e inserção dos dados no SIGEAM.	ORDENAÇÃO	ESCOLA	
PAINÉIS INFORMATIVOS	1- Apresentam informações atualizadas.	ORDENAÇÃO	ESCOLA	
	2- O Painel de Gestão à Vista contém plano da Dimensão Ensino-Aprendizagem, plano da Dimensão Ambiental, metas, gráficos de resultados, missão, visão e dados gerais da escola.	ORDENAÇÃO	ESCOLA	

	3- Estão em locais de circulação e fácil leitura.	ORDENAÇÃO	ESCOLA
BANHEIROS	1- As paredes estão limpas, sem pichação e buracos.	LIMPEZA	ESCOLA
	2- Vasos sanitários limpos.	LIMPEZA	ESCOLA
	3- Vasos sanitários bem afixados e adequados para portadores de necessidades especiais.	SAÚDE	SEMED
	4- Não há odor desagradável relacionado à Infraestrutura.	LIMPEZA	SEMED
	5- Não há odor desagradável relacionado à falta de limpeza.	LIMPEZA	ESCOLA
	6- Existem avisos de conscientização.	ORDENAÇÃO	ESCOLA
	7- Há identificação de banheiro masculino e feminino e avisos de conscientização.	ORDENAÇÃO	ESCOLA
	8- Possui lixeira	LIMPEZA	ESCOLA
	9- Fornece papel e sabão.	SAÚDE	ESCOLA/SEMED
	10- As instalações estão livres de vazamentos e/ou entupimentos.	UTILIZAÇÃO	SEMED
SALAS DE REFERÊNCIA/SALAS DE AULA	1- As paredes estão limpas, sem pichação e sem buracos.	LIMPEZA	ESCOLA
	2- A sala é arejada e clara.	SAÚDE	SEMED
	3- Há carteiras suficientes para todos os alunos.	UTILIZAÇÃO	SEMED
	4- As carteiras estão em bom estado, limpas e sem pichação.	LIMPEZA	ESCOLA
	5- Quadro com boa visibilidade para todos os alunos.	SAÚDE	SEMED/DDZ
	6- Lixeira em local de fácil acesso e piso sem lixo no chão.	LIMPEZA	ESCOLA
	7- As janelas não têm vidros quebrados, abrem e fecham adequadamente.	SAÚDE	SEMED/ESCOLA
	8- Existe iluminação adequada.	SAÚDE	SEMED
	9- Existe condicionador de ar adequado e em bom estado.	SAÚDE	SEMED
	10- Existem armários para guardar material pedagógico.	ORDENAÇÃO	SEMED
	11- Existe mesa e cadeira para o professor.	UTILIZAÇÃO	SEMED
	12- Existem pontos de tomada.	UTILIZAÇÃO	SEMED
SALA DOS PROFESSORES	1- O local é limpo.	LIMPEZA	ESCOLA
	2- O local é arejado e claro.	SAÚDE	SEMED
	3- Os armários estão em locais que não atrapalham a circulação.	ORDENAÇÃO	ESCOLA
	4- Os armários estão com boa apresentação, inclusive por cima.	LIMPEZA	ESCOLA
	5- Em cima da mesa, se veem apenas itens utilizáveis.	UTILIZAÇÃO	ESCOLA
	6- Os armários estão identificados.	ORDENAÇÃO	ESCOLA
	7- Há na sala dos professores quadro informativo.	ORDENAÇÃO	SEMED
	8- As informações do quadro informativo estão atualizadas.	ORDENAÇÃO	ESCOLA
	9- Existe mobiliário adequado e suficiente (mesa, cadeiras, armários)	UTILIZAÇÃO	SEMED
SALA DO GESTOR	1- O local é limpo.	LIMPEZA	ESCOLA
	2- O local é arejado e claro.	SAÚDE	SEMED
	3- Os armários estão em locais que não atrapalham a circulação.	ORDENAÇÃO	ESCOLA
	4- Os armários estão com boa apresentação, inclusive por cima.	LIMPEZA	ESCOLA
	5- Em cima da mesa, se veem apenas itens utilizáveis.	UTILIZAÇÃO	ESCOLA
	6- Os armários estão identificados.	ORDENAÇÃO	ESCOLA
	7- Há na sala dos gestores quadro informativo.	ORDENAÇÃO	SEMED
	8- As informações do quadro informativo estão atualizadas.	ORDENAÇÃO	ESCOLA
	9- Existe mobiliário adequado e suficiente (mesa, cadeiras, armários)	UTILIZAÇÃO	SEMED
	1- O local é limpo.	LIMPEZA	ESCOLA
	2- O local é arejado e claro.	SAÚDE	SEMED
	3- Os armários estão em locais que não atrapalham a circulação.	ORDENAÇÃO	ESCOLA

Nas escolas banheiros possuem portas sem fechaduras e vasos sanitários em situação precária.

Muitas escolas não recebem pintura ou reparos pela SEMED.

Algumas das escolas não possuem o número suficiente de carteiras ou carteiras adequadas à alunos canhotos.

As escolas relatam não receberem itens como lixeiras da SEMED e improvisam com latas ou caixas de papelão.

Por não existirem armários suficientes que acomodem todos os materiais, as escolas recebem 0 no quesito limpeza.

SALA DOS PEDAGOGOS	4- Os armários estão com boa apresentação, inclusive por cima.	LIMPEZA	ESCOLA
	5- Em cima da mesa, se veem apenas itens utilizáveis.	UTILIZAÇÃO	ESCOLA
	6- Os armários estão identificados.	ORDENAÇÃO	ESCOLA
	7- Há na sala dos pedagogos quadro informativo.	ORDENAÇÃO	SEMED
	8- As informações do quadro informativo estão atualizadas.	ORDENAÇÃO	ESCOLA
RECURSOS TECNOLÓGICOS Material Permanente	9- Existe mobiliário adequado e suficiente (mesa, cadeiras, armários)	UTILIZAÇÃO	SEMED
	1- Equipamentos limpos.	LIMPEZA	ESCOLA
	2- Está localizado em local arejado, sem incidência de sol.	SAÚDE	ESCOLA
	3- A fiação está em local sem riscos de provocar acidentes.	SAÚDE	SEMED/ESCOLA
	4- Não há equipamentos sem utilização.	UTILIZAÇÃO	SEMED/ESCOLA
DESPENSA	5- Há padrão para utilização dos equipamentos.	SAÚDE	ESCOLA
	1- Os alimentos estão guardados em recipientes com tampas e prateleiras isoladas de outros produtos.	ORDENAÇÃO	ESCOLA
	2- Os itens utilizados para alimentos estão separados dos utilizados para faxina.	ORDENAÇÃO	ESCOLA
	3- Ausência de acúmulo de resíduos que provocam a infestação de insetos e animais.	LIMPEZA	ESCOLA
	4- Há sinais de higiene em todos os equipamentos e instalações observados.	LIMPEZA	ESCOLA
	5- Existe identificação de validade dos alimentos e controle de estoque.	ORDENAÇÃO	ESCOLA
	6- Existe local apropriado para recebimento dos alimentos in natura.	SAÚDE	SEMED
COZINHA	7- Possui ventilação adequada.	SAÚDE	SEMED
	1- Existem lixeiras com pedal.	SAÚDE	SEMED
	2- Existe coifa.	SAÚDE	SEMED
	3- Existe kit de merenda escolar (prato, colher, copo, bandeja e cumbuca) para todos os alunos.	UTILIZAÇÃO	SEMED
	4- Os equipamentos e utensílios são adequados para a manipulação dos alimentos.	UTILIZAÇÃO	SEMED
	5- Não há água empoçada na pia ou no chão (Infraestrutura)	LIMPEZA	SEMED
	6- Não há água empoçada na pia ou no chão (Conscientização)	LIMPEZA	ESCOLA
	7- Ausência de acúmulo de resíduos que provocam a infestação de insetos e animais.	LIMPEZA	ESCOLA
	8- Há sinais de higiene em todos os equipamentos e instalações observados.	LIMPEZA	ESCOLA
	9- Existe Local adequado para lavar as louças e panelas da merenda escolar.	SAÚDE	SEMED
REFEITÓRIO	10- Existe local adequado para o armazenamento da botija de gás da cozinha.	SAÚDE	SEMED
	1- Existe mobiliário adequado (mesas, cadeiras).	UTILIZAÇÃO	SEMED
	2- Existe bebedouro em bom estado.	SAÚDE	SEMED
	3- Não há água empoçada na pia ou no chão (Infraestrutura)	LIMPEZA	SEMED
	4- Não há água empoçada na pia ou no chão (Conscientização)	LIMPEZA	ESCOLA
	5- Ausência de acúmulo de resíduos que provocam a infestação de insetos e animais.	LIMPEZA	ESCOLA
BIBLIOTECA	5- (sic) Há sinais de higiene em todos os equipamentos e instalações observados.	SAÚDE	ESCOLA
	6- Existe iluminação e ventilação adequada.	SAÚDE	SEMED
	1- Os livros estão dispostos dentro de critérios definidos e conhecidos que não danifiquem os respectivos.	ORDENAÇÃO	ESCOLA
	2- Há mobiliário suficiente (mesas, cadeiras e estantes) para os alunos utilizarem os livros.	UTILIZAÇÃO	SEMED
	3- Não há presença de pó e outras sujeiras.	LIMPEZA	ESCOLA
	4- Há lixeira.	LIMPEZA	ESCOLA/SEMED
	5- Não há livros sem utilização.	UTILIZAÇÃO	ESCOLA
	6- Existe um horário organizado para utilização de todas as turmas frequentemente.	ORDENAÇÃO	ESCOLA
7- O acervo da biblioteca atende as atividades pedagógicas realizadas nas escolas. PS: No mínimo 1 título por aluno da escola.	UTILIZAÇÃO	SEMED	
8- A biblioteca está localizada em local de fácil acesso.	ORDENAÇÃO	ESCOLA/SEMED	

As salas onde os recursos são dispostos geralmente são depósitos fechados, sem ventilação adequada, por risco de furto.

As escolas não recebem recipientes adequados para guardarem os alimentos.

Algumas escolas compram itens que a SEMED não envia.

As escolas reclamam a falta de estantes.

Existem exemplares aquém da faixa etária que as escolas atendem, e há poucos paradidáticos.



	9- Existe acesso adequado aos portadores de necessidades especiais.	SAÚDE	SEMED	As escolas possuem inúmeros equipamentos danificados por infiltrações no teto, rede elétrica precária dentre outros fatores que corroboram para o não uso do espaço.
	10- Existe iluminação e ventilação adequada	SAÚDE	SEMED	
SALA DE MULTIMEIOS/ LABORATÓRIOS DE INFORMÁTICA E CIÊNCIAS	1- Os locais são arejados e claros.	SAÚDE	SEMED	Fardamento antigo, surrado, pois, a última remessa de fardamento para as escolas data de 2015. Os servidores não possuem uniformes, e segundo os funcionários, o termo "adequado" é um conceito subjetivo, pois o adequado para uns pode não ser considerado adequado para outros avaliadores do comitê.
	2- Os locais são limpos.	LIMPEZA	ESCOLA	
	3- Os materiais do Laboratório estão identificados, dispostos no lugar certo e limpos.	ORDENAÇÃO	ESCOLA	
	4- Os equipamentos estão adequados para utilização.	UTILIZAÇÃO	SEMED	
	5- As instalações elétricas estão adequadas para uso dos aparelhos.	SAÚDE	SEMED	
HORTA	6- Existe divisão dos horários visando a utilização de todos os alunos.	ORDENAÇÃO	ESCOLA	Os servidores não possuem uniformes, e segundo os funcionários, o termo "adequado" é um conceito subjetivo, pois o adequado para uns pode não ser considerado adequado para outros avaliadores do comitê.
	1- A horta está cuidada (livre de lixos) e produtiva.	SAÚDE	ESCOLA	
PESSOAL Recursos Humanos	2- Existe material/equipamento para manutenção.	UTILIZAÇÃO	SEMED	As escolas reclamam acerca do não recebimento de toucas, aventais, etc. Os funcionários geralmente são de empresas terceirizadas, as quais não fornecem os materiais de EPI e as escolas são responsabilizadas em lugar da SEMED que contrata as empresas. Há registro de escolas que estão com ligação clandestina, ou que não possuem interruptor para desligamento das lâmpadas. Geralmente a escola assume a variável devido a uma planilha da GIDE que solicita ação de registro do consumo mensal. Algumas escolas se recusam a identificarem alguns espaços por receio de furtos/roubos Os documentos da GIDE foram inseridos em um espaço próprio nas escolas devido a avaliação do Padrão Mínimo.
	1- Os alunos utilizam fardamento.	ORDENAÇÃO	SEMED	
	2- Os alunos utilizam o fardamento limpo.	LIMPEZA	ESCOLA	
	2- (sic) Os servidores dão exemplo de vestuário (limpo e adequado).	LIMPEZA	ESCOLA	
	3- Os servidores utilizam identificação.	ORDENAÇÃO	SEMED	
	4- A manipuladora de alimentos apresenta roupa limpa e cabelos presos e/ou toucas.	SAÚDE	ESCOLA	
	5- O auxiliar de serviços gerais utiliza material/equipamentos adequados (EPI- equipamento de proteção individual) para limpeza da escola.	SAÚDE	ESCOLA	
UTILIDADES CONSERVAÇÃO E CONSCIENTIZAÇÃO DO USO DOS RECURSOS	6- O auxiliar de serviços gerais possui material/equipamento adequado.	SAÚDE	ESCOLA	
	1- Não há vazamentos nas torneiras.	UTILIZAÇÃO	SEMED	
	2- Não há luzes ligadas indevidamente.	UTILIZAÇÃO	ESCOLA	
	3- O consumo de água tem sido registrado todos os meses.	UTILIZAÇÃO	SEMED	
	4- O consumo de energia tem sido registrado todos os meses.	UTILIZAÇÃO	SEMED/ESCOLA	
	5- O consumo de telefone tem sido registrado todos os meses.	UTILIZAÇÃO	SEMED	
	6- A escola tem água potável disponível para todos os alunos.	SAÚDE	SEMED	
	7- Existe quantidade de bebedouros suficiente par (sic) atender o número de alunos da escola.	UTILIZAÇÃO	SEMED	
	8- Existem medidas de prevenção e combate de incêndio (extintor na validade e sinalizado, saídas de emergência, iluminação de emergência e sinalização de emergência).	SAÚDE	SEMED	
	9- A limpeza dos aparelhos de ar condicionado é realizada na periodicidade correta.	SAÚDE	SEMED	
MATERIAIS E DOCUMENTOS DE USO COLETIVO	10- Existe Identificação nas salas e demais dependências da escola.	ORDENAÇÃO	ESCOLA	
	1- Possuem normas e procedimentos definidos.	ORDENAÇÃO	ESCOLA	
ATITUDES E VALORES	2- As normas e procedimentos têm local definido, estão organizados e são do conhecimento de todos da sala (documentos da GIDE, PPP, regimento interno e legislação em geral).	ORDENAÇÃO	ESCOLA	
	1- Existem mutirões envolvendo alunos e pais.	AUTODISCIPLINA	DDZ	
	2- Há cuidados com os aspectos estéticos da escola (quadros decorativos, flores, vasos, plantas, etc.).	SAÚDE	ESCOLA	
	3- Há observância dos avisos de NÃO FUMAR.	SAÚDE	ESCOLA	
	4- Há observância dos avisos de NÃO USAR CELULAR nas salas de aula.	SAÚDE	ESCOLA	
	5- A escola possui um combinado de convivência entre alunos e professores.	AUTODISCIPLINA	ESCOLA	
	6- Existe um acordo de convivência entre todos os funcionários, priorizando o bom relacionamento interpessoal.	AUTODISCIPLINA	ESCOLA	
	7- O Conselho Escolar viabiliza os valores éticos a que se propõe formar os alunos.	AUTODISCIPLINA	ESCOLA	
	8- A escola possui regimento interno norteado pelo Projeto Político Pedagógico (PPP).	AUTODISCIPLINA	DDZ	
	9- Existe boa distribuição das tarefas, otimização dos recursos federais de acordo com a legalidade e prazos.	AUTODISCIPLINA	ESCOLA	
10- Existe participação sistemática e efetiva da comunidade escolar nas decisões colegiadas.	AUTODISCIPLINA	ESCOLA		

Fonte: Pereira (2019). Pesquisa de Campo (2017; 2018).

Das 160 variáveis detalhadas no quadro 12, em uma compilação descritiva, mais de 50% são de responsabilidade apenas da escola, não sendo possível na planilha alterar para DDZ ou SEMED, pois a maioria das variáveis já está programada como responsabilidade da escola, mesmo que algumas sejam inviáveis de serem resolvidas por esta. Percebe-se na obra de Godoy; Murici (2015) que o objetivo do questionário é fomentar que as escolas busquem parceiros, geralmente entidades privadas, para supressão de suas necessidades básicas.

Assim, um comitê composto por 7 pessoas da comunidade escolar avaliam as dependências da escola atribuindo a estas dependências e também aos profissionais que atuam em cada espaço nota 0 ou 1 (existe grande questionamento por parte das escolas acerca dos extremos das notas 0 e 1, sugerem a inclusão de um meio termo).

No ciclo contínuo de busca de melhorias por meio da qualidade total, as escolas são as mais cobradas como responsáveis pela manutenção das notas 1 e transformação das notas 0 em 1. Embora o documento de avaliação tenha por nome “Padrão Mínimo”, caso uma escola não possua determinados ambientes que outras escolas têm, na ferramenta em *Excel*, o ambiente não é assinalado pelo assessor da GIDE, e, ao ser impressa a planilha, não aparece para avaliação.

**Figura 7:** Sinalização do Padrão Mínimo aplicado nas escolas

DIREÇÃO	PROFESSOR	PAIS	PEDAGOGO	AVALIADORES			SITUAÇÃO DA EVIDÊNCIA	ENCAMINHAMENTOS
				SECRETARIA	SERVIÇOS GERAIS	ASSESSOR DE GESTÃO		
1	0	0	1	0	0	0	PRIORIZAR	
1	1	1	1	0	1	1	MANTER	
1	1	1	0	1	1		CUIDAR	
1	1	1	1	1	0	0	CUIDAR	
1	1	1	1	1	1	1	MANTER	
0	0	0	0	1	0	1	PRIORIZAR	

Fonte: Pereira (2019). Pesquisa de Campo (2017; 2018).

A figura 7 apresenta os integrantes do comitê que é constituído por: (direção, professor, pai, pedagogo, secretária, serviços gerais, assessor de gestão). Cada um destes indivíduos representados por meio das funções que exercem na escola, avalia o Padrão Mínimo da escola a qual fazem parte. Logo após a avaliação das variáveis por parte do comitê, os formulários são entregues ao assessor de gestão que alimenta o sistema da GIDE a fim de que, a sinalização por cores se torne elemento destaque para planejamento de ações em busca de melhorias constantes (leiam-se principalmente ações realizadas por parte das escolas). Ainda que, muitas das melhorias exigidas não sejam de

competência das escolas quanto à resolução, todavia, estas recebem a incumbência para a solução das mesmas a fim de que a somatória da pontuação final atribuída pelos avaliadores não deixe a escola com farol em vermelho ou em amarelo.

Assim, inúmeras são as queixas das escolas acerca dos resultados da avaliação do “Padrão Mínimo”, principalmente, diante da ausência de remessa dos mais diversos materiais por parte da SEMED. Em pesquisa de campo, foi possível observar que, as escolas assumem a responsabilidade para si e realizam as compras de materiais que deveriam vir por parte da SEMED, para tanto, promovem ações diversas como: rifas, bingos, festas, retirando duplamente os recursos dos pais ou responsáveis e comunidade em geral. Duplamente porque esses já pagam altos impostos que deveriam ser revertidos em recursos para educação, mas antes que tais recursos cheguem até as escolas são realocados ou divididos com empresas privadas e não chegam até seu destino essencial, as escolas.

Para todos os itens cujas evidências recebem 0, o assessor de gestão deve fazer um encaminhamento por escrito para que a escola providencie o item que não possui, por exemplo, se não possuem lixeiras, devem buscar doação de lixeiras com comerciantes locais.

Em pesquisa de campo, observou-se que as escolas se queixam de não receberem lixeiras pela SEMED e são responsabilizadas pela ausência destas. Deste modo, algumas improvisam utilizando caixas de papelão como lixeiras a fim de que no momento da avaliação do “Padrão Mínimo” não recebam nota 0 pelo próprio comitê interno da escola, haja vista que os comerciantes dificilmente doam estes materiais às escolas.

Há ambientes tão desassistidos pela SEMED que os diretores solicitam que os assessores da GIDE desabilitem no questionário de avaliação tais espaços para que não fiquem com excesso de variáveis em vermelho, muito embora estes ambientes existam de forma inadequada nas dependências das escolas, por exemplo: bibliotecas e sala de multimeios/laboratórios de informática e ciências. Então, é possível que escolas sem espaços adequados para prática de atividades educativas figurem como escolas que possuem um excelente “Padrão Mínimo”, ainda que na prática careçam ou da melhoria ou da existência de tantos espaços educativos.

Assim dos 22 elementos avaliados quais sejam: 1. Acesso a entrada: limpa, segura e com boa visibilidade; 2. Pátio limpo, agradável e seguro; 3. Áreas não construídas; 4. Quadra esportiva; 5. Secretaria; 6. Painéis informativos; 7. Banheiros; 8. Salas de referência/salas de aula; 9. Sala dos professores; 10. Sala do gestor; 11. Sala dos pedagogos; 12. Recursos tecnológicos: material permanente; 13. Despensa; 14. Cozinha; 15. Refeitório; 16. Biblioteca; 17. Sala de multimeios/laboratórios de informática e ciências; 18. Horta; 19. Pessoal e recursos humanos; 20. Utilidades, conservação e conscientização do uso dos recursos; 21. Materiais e documentos de uso

coletivo; 22. Atitudes e valores. Apenas os itens (19, 20, 21 e 22) do questionário não são possíveis de serem desabilitados.

Todos os demais itens referentes principalmente a espaços físicos e recursos didáticos podem ser suprimidos sem que interfiram na qualidade do ambiente das escolas de acordo com o Padrão Mínimo da GIDE observado através do questionário avaliador elaborado pela empresa consultora.

Cabe destacar que a qualidade educacional perpassa também pelos ambientes educacionais que a escola possui, Dourado; Oliveira (2009) ressaltam que o ambiente escolar precisa ser adequado aos padrões de qualidade definidos pelo sistema nacional de educação, assim sendo os ambientes escolares precisam estar apropriados para a realização de atividades de ensino, lazer e recreação, práticas desportivas e culturais, e para reuniões com a comunidade etc., e também, possuir “[...] equipamentos em quantidade, qualidade e condições de uso adequadas às atividades escolares; biblioteca com espaço físico apropriado para leitura, consulta ao acervo, estudo individual e/ou em grupo, pesquisa on-line, entre outros” (p.208). Os autores destacam ainda a importância de laboratórios de ensino, informática, brinquedoteca, etc., que além de existirem no ambiente escolar deverão estar em condições de usufruto pelo público de cada escola.

Todavia na falta de uma noção ampla e precisa acerca da qualidade educacional para as escolas do ensino fundamental do Município de Manaus, e da possibilidade de que seja ofertada uma qualidade desigual nas diferentes unidades escolares, por meio de ações que desabilitam espaços para que estes não sejam avaliados e consideram itens que impactam na aprendizagem como desnecessários, a GIDE por meio de seus instrumentos corrobora para que existam padrões de qualidade abaixo do mínimo, uma vez que o questionário na íntegra denomina-se Padrão Mínimo.

#### **2.4 De vigia das máquinas a vigia dos índices: A materialização dos ciclos empresariais na administração da educação básica municipal**

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

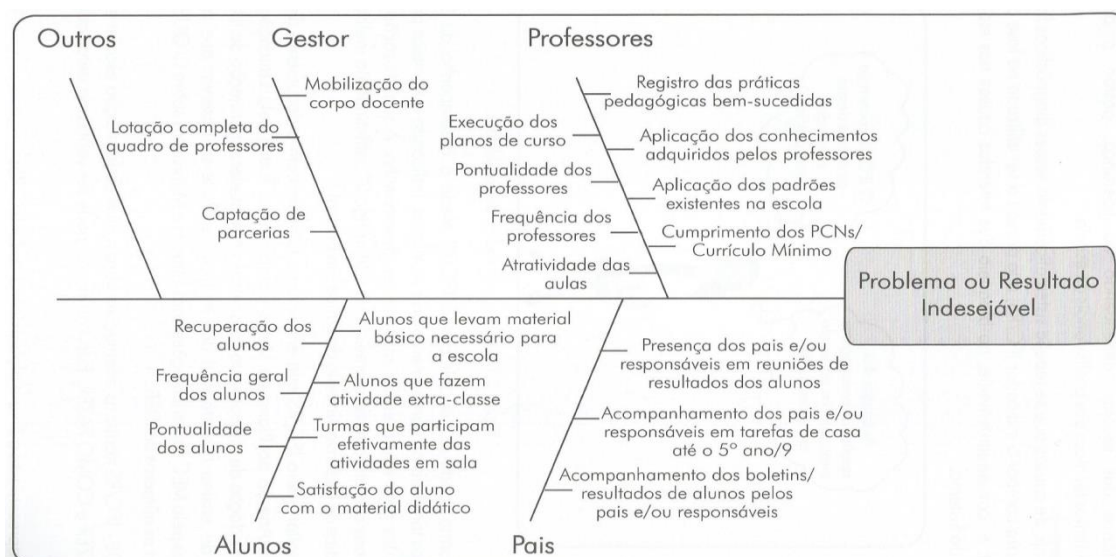
Ao focarem nos resultados, se valem também da técnica empresarial que utiliza o diagrama de causa e efeito: Diagrama de Ishikawa ou Diagrama de Espinha de Peixe. Neste diagrama o objetivo consiste segundo Ishikawa (1986) em levantar fatores (causas) a fim de controlá-las com antecedência, um ‘controle a priori’. O autor sustenta que muitos fatores podem ser descartados, pois não são

preponderantes, segue assim o princípio de “[...] Vilfredo Pareto, a normalização de 2 ou 3 fatores fundamentais deverá proporcionar resultados significativos. Por isso é fundamental saber detectá-los” (idem, p. 60), ressalta a importância de contar com a participação de todos os envolvidos na discussão acerca das causas em “[...] uma discussão franca (*brain-storm*) [...]”(idem, p. 61).

A presença desta ferramenta de qualidade empresarial, preconizada por Pareto e adotada por Ishikawa (1986) já fora observada em uso em Manaus, mas dentro das fábricas, na década de 1990 por Oliveira (2007) quando a autora registrou os treinamentos a que os dirigentes das empresas do PIM participavam: “Ferramentas de qualidade (tempestade de ideias – *brainstorming* – ferramenta de priorização, método de análise de Pareto, diagrama de causa e efeito) [...]” (p. 142). O que reforça a afirmação de que a estratégia de gestão adotada pela GIDE para as escolas de Manaus é a mesma que há muito tempo se utiliza nas fábricas.

Apresenta-se agora o Relatório de Análise de Desvio de Metas (RADM), ou o diagrama de causa e efeito utilizado pela GIDE nos planejamentos dos RADM's:

**Figura 8:** Diagrama de Causa e Efeito da Dimensão Ensino-Aprendizagem do IFC/RS



Fonte: Godoy; Murici (2009, p.41).

De modo técnico, estatístico, Ishikawa (1986) salienta que os dados obtidos através do levantamento de causas se tratam de dados científicos, pois são produzidos com racionalidade científica, proveniente de técnicas estatísticas. Todavia, é possível observar o aspecto tendencioso da utilização desta técnica estatística de produção de dados quando utilizado na realidade educacional pela rede municipal de Manaus, pois, em pesquisa de campo observou-se que, as chefias orientadas pela consultoria, requerem apenas a inserção de causas que possam ser solucionadas pelos próprios profissionais da educação, ao passo que as demais causas suscitadas pela escola referentes a aspectos físicos, estruturais, os quais não compete às escolas a busca por soluções, tais causas têm

sido ignoradas mediante a racionalidade prática adotada nesta técnica de uso do diagrama de causa e efeito que escolhe apenas algumas causas a serem registradas.

Assim, tanto a dimensão socioeconômica dos estudantes, quanto à realidade na qual a escola está inserida, seja de violência e insegurança, seja nos aspectos estruturais, não é abarcada pelas técnicas adotadas pela GIDE, em específico durante a elaboração do RADM, deste modo, ainda que a técnica proponha chegar à causa raiz do problema educacional, para apenas na superfície, nas soluções paliativas, para as quais os próprios profissionais da educação são responsáveis em planejar estratégias para a solução das mesmas.

Deste processo de pensar soluções para as causas levantadas, é elaborado mais um plano de ação, que os profissionais da educação deverão executar sob o controle das chefias que os dirigem. Assim, expõem o conteúdo de seu trabalho, ou seja, explicitam seu próprio saber de trabalhador e o entregam ao gerente que não o domina, mas o controla<sup>38</sup>.

A gerência é apenas uma das alternativas “[...] de coordenação do esforço humano coletivo, ou seja, aquela que é utilizada nas empresas em que o poder está nas mãos de quem estabelece os objetivos contra aqueles a quem cumpre realizá-los” (PARO, 2015, p. 35).

Os consultores do ensino, neste processo representados pelos consultores da Empresa Instituto Águila, tornam-se aqueles que melhor entendem do mercado, os homens de negócio, os quais oferecem suas consultorias para ajudarem as instituições de ensino a saírem segundo Gentili (2002) “[...] da improdutividade e da ineficiência que caracteriza as práticas escolares e que regulam a lógica cotidiana das instituições educacionais em todos os níveis” (p. 25).

Assim, a consultoria da Empresa Instituto Águila defende ser fundamental para a melhoria dos resultados educacionais do município de Manaus, a transformação dos diretores escolares em líderes focados “[...] nos resultados de aprendizagem e não no ato de ‘dar aula’. Os gestores escolares precisam saber analisar os problemas, identificar por que estes problemas aparecem (causas) e definir ações direcionadas para solucioná-los [...]” (MANAUS, 2014b, p. 447).

De modo contrário, Paro (2015) reforça que é o pedagógico que dá compreensão de ser ao administrativo e não o contrário, se o papel do administrador é promover “[...] a boa mediação para a realização do fim, e se o fim é o aluno educado, não há nada mais administrativo do que o próprio

---

<sup>38</sup> A chamada ‘gerência moderna’ se constitui como ‘ciência do trabalho dos outros’ a partir de três princípios fundamentais. O primeiro princípio consiste na apropriação do conhecimento dos trabalhadores, pela administração para transformá-lo em regras, leis e fórmulas. Podemos chamar esse princípio de ‘dissociação’ do processo de trabalho das especialidades dos trabalhadores. O segundo princípio se refere ao afastamento do chão da fábrica para os departamentos de planejamento em projetos. O que ocorre, em verdade, é a separação entre concepção e execução. O terceiro princípio se refere à noção de tarefas a serem executadas pelos trabalhadores. A gerência cabe planejar todo o trabalho do operário, o que fazer e como fazer. Ou seja, o terceiro princípio é na verdade a utilização do monopólio do conhecimento para controlar cada fase do processo de trabalho e seu modo de execução (ANJOS; OLIVEIRA, 2008, p. 18).

pedagógico, ou seja, o processo de educá-lo” (p. 25). Caso a relação pedagógico-administrativo seja invertida, torna o administrativo burocrático, um fim em si mesmo.

A consultoria da Empresa Instituto Águila fundamentada em Ishikawa (1986) trouxe para o ensino municipal de Manaus, o que o autor denomina de auditorias, ou diagnósticos do Controle da Qualidade, tais auditorias, tratam-se “[...] da aplicação efetiva do ciclo PDCA sobre o próprio sistema da qualidade, ou seja, é a busca da perfeição da qualidade global. Trata-se, portanto, de um diagnóstico que pode ser conduzido paralelamente a uma auditoria da qualidade do produto” (p.187).

Como se observa, o conceito de qualidade dos serviços públicos é resignificado, e passa a assumir uma cultura empresarial subsidiada pela concepção de planejamento estratégico no setor público, “[...] por julgá-lo padrão de eficiência e produtividade, com profundas consequências para a construção da gestão democrática da educação” (PERONI, 2008, p. 111).

Por exemplo, com a inserção da Gestão Integrada da Escola- GIDE, na secretaria municipal de educação, as escolas passaram por processos constantes de padronização, desde a inserção da GIDE como tipo de gestão em todos os Projetos Políticos Pedagógicos - PPP's, conforme demonstra a figura 9:

**Figura 9:** Marco Operativo

**MARCO OPERATIVO**  
**DIRETRIZES ADMINISTRATIVA**

<b>Tipo de Gestão</b>	<b>Utilização dos Recursos Financeiros</b>	<b>Relacionamentos nas escolas</b>	<b>Relação Família/Escola</b>	<b>Participação dos Organismos Específicos</b>
GIDE- Gestão Integrada da Escola. Orientada para resultados e voltada para a participação de todos, definição de diretrizes, tomada de decisões e na busca de soluções.	Reunião anual de prestação de contas dos recursos oriundos de eventos realizados na própria escola. Reunião com o corpo diretivo escolar para definição dos gastos das verbas federais.	O Conselho da GIDE possui integrantes de todos os grupos da comunidade escolar. A qualquer momento a comunidade escolar pode procurar os membros do Conselho para tirar dúvidas. Há uma caixinha de sugestões.	Realização de eventos para fortalecer a relação família-escola. Orientação das normas disciplinares. Abertura da escola para o uso da comunidade.	Estímulo à criação de associações, grêmios estudantil, Conselhos escolares, dentre outros.

Fonte: Pereira (2019). Pesquisa de Campo (2017).

Dessa feita, a inserção da GIDE em cada PPP demonstra a perda da relativa<sup>39</sup> autonomia das escolas até no documento que visa historicamente garantir esta autonomia. A GIDE altera assim a lógica escolar, a função do diretor e a forma como esse sujeito atua no espaço escolar, cuja

<sup>39</sup> “A principal possibilidade de construção do projeto político-pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade” (VEIGA, 2006, p.14).

possibilidade, de construir com a comunidade escolar uma proposta educacional para o público que atende, fica muito prejudicada.

Corroborando Veiga (2006) que o projeto político-pedagógico deve se constituir em um instrumento democrático, eliminando as relações competitivas, corporativas e autoritárias. E, a administração central: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Estadual ou Municipal, não devem definir para o PPP “[...] um modelo pronto e acabado, mas sim estimular inovações e coordenar as ações planejadas e organizadas pela própria escola [...]” (p. 15). A escola não pode ser dirigida de cima para baixo sob o poder centralizador.

Todavia, discussões tão caras à educação pública, vão desaparecendo do interior das escolas municipais de Manaus, as quais, além da perda de autonomia observada por meio de um documento como o PPP, existem também sobrecarga de trabalhos burocráticos nas escolas. A GIDE, a cada etapa de acompanhamento realizado por seus assessores de gestão, adiciona ações a serem desenvolvidas sob a responsabilidade da equipe docente, pedagógica e diretiva das escolas, caracterizando os trabalhadores não como trabalhadores “polivalentes”, mas como trabalhadores “multitarefa”, uma vez que desenvolvem no cotidiano das escolas municipais em Manaus, funções que os tornam meros tarefairos que seguem apenas a sequência de giro (termo utilizado pela consultoria referindo-se ao ciclo PDCA) que a GIDE demanda para as escolas.

Em uma rápida recapitulação, a GIDE atua da seguinte forma nas escolas de Manaus: Após a produção de dados para o preenchimento da árvore do IFC/RS, são estabelecidas metas de crescimento, para dimensão resultados do IFC/RS, e elaboram-se dois planos de ação, um plano para a dimensão ambiental do IFC/RS e outro plano para a dimensão ensino aprendizagem do IFC/RS. Para cada plano as ações são voltadas para as variáveis sinalizadas em vermelho e amarelo no IFC/RS. Por exemplo, é através dos faróis que acendem de acordo com a programação de percentual estatístico que cada variável possui através da prévia programação pela consultoria,<sup>40</sup> que se dita as variáveis para as quais a escola deve agir e planejar ações. As ações mais rápidas de serem realizadas, denominadas pela consultoria como do tipo “ver e agir” não são aconselhadas a constarem no planejamento.

Posteriormente passam também a compor os planejamentos ambiental e pedagógico as ações pensadas para sanar as variáveis críticas extraídas das causas dos RADM's e da Monitoria Preventiva<sup>41</sup>, ambas as ferramentas são aplicadas bimestralmente, o que acarreta que também

---

<sup>40</sup> O quadro 11 apresenta a maneira como é realizada a coleta de dados que gera o cálculo do IFC/RS.

<sup>41</sup> Levantamento contendo a listagem de alunos que estariam reprovados caso o ano acabasse no dia da coleta, depois são solicitadas metas de aprovação e elaboração de ações que atuem na causa, cabe destacar que as escolas já realizavam esta ação de monitoramento junto aos professores, mas sem inclusão de ações com prazos expiráveis ainda dentro do bimestre.



bimestralmente novas ações sejam agregadas aos planejamentos já existentes, redundando em excesso de ações a serem desempenhadas pelos profissionais da educação durante o ano letivo.

Figura 10: Modelo de Plano de Ação

Metas Globais Anuais		Metas Estratificadas			Responsável			
Metas Globais Anuais são as metas de IFC/RS e IDEB referentes ao ano em curso.		Metas Estratificadas são as metas estabelecidas para as variáveis da Dimensão Resultados do IFC/RS e aprovação da escola por nível de ensino.			Nome do responsável pelo plano de ação.			
Variáveis a melhorar (CAUSAS)	Nível de Ensino	Ação (O QUE)	Responsável pela ação (QUEM)	Procedimentos (COMO)	Prazo (QUANDO)	Resultado da Variável (Item de Verificação)	Justificativa (PORQUE)	Custo (QUANTO)
São as causas dos problemas da escola, as variáveis que ficaram com faróis vermelhos e/ou amarelos.	Algumas variáveis são específicas para determinado nível de ensino, por isso é importante determinar qual nível a variável e a ação influenciam.	<b>O que fazer:</b> A ação claramente definida que representa bloqueio/minimização de uma causa. Deve ser clara e objetiva. <b>Iniciar a frase no infinitivo.</b>	Nome de uma pessoa que ficará responsável pela ação. Evitar colocar cargo ou função. A pessoa poderá delegar a execução da ação, mas responderá por ela	Como fazer: Detalhamento de forma sucinta e em etapas de como deve ser realizada a ação. <b>Iniciar a frase no gerúndio.</b>	O prazo deve ser definido para cada procedimento. - Dia e mês para conclusão.	A escola deverá identificar periodicamente se a ação está gerando o resultado desejado, por meio da coleta parcial da variável do IFC/RS. (Variável a melhorar).	Objetivo da ação. O motivo para realização da ação.	Caso seja necessário algum recurso para realizar a ação, inserir o valor nesta coluna.

Figura 16.1: Quadro conclusivo de orientações técnicas para a elaboração de um plano de ação.

PLANO DE AÇÃO PEDAGÓGICO 2015 - Esc. Mul. Prof. Sebastião Norões - Ensino Regular 2015								
Metas Globais Anuais		Metas Estratificadas			Responsável			
Aumentar o resultado do IDEB dos Anos Iniciais de 5,2 para 5,6 até dezembro de 2015; Aumentar o Resultado Global do IFC/RS de 72% para 86% até dezembro de 2015		Aumentar a Aprovação Interna Geral da Escola de 91% para 97% até dezembro de 2015; Aumentar o Resultado da Variável Permanência na Escola de 99,29% para 99,65% até dezembro de 2015.			Ronilda Jacaúna			
Variáveis a melhorar (CAUSAS)	Nível de ensino	Ação (O QUE)	Procedimentos (COMO)	Responsável pela ação (QUEM)	Prazo (QUANDO)		Justificativa (PORQUE)	Custo (QUANTO)
					Início Previsto	Fim Previsto		
Presença de pais e/ou responsáveis em reuniões de resultados dos alunos	Anos Iniciais	Modificar a dinâmica de reunião de apresentação de resultados dos alunos, oferecendo premiações e lanche aos pais e/ou responsáveis	Planejando meios para obtenção de recursos para oferecimento de lanches e premiações para os pais e/ou responsáveis.	Ronilda Jacaúna (manhã e tarde)	02/02/2015	27/02/2015	Para melhorar o acompanhamento dos pais e/ou responsáveis na vida escolar dos filhos e melhorar o desempenho dos alunos.	RS -
			Organizando um cronograma de reuniões de pais e mestres para entrega de resultados bimestrais.		02/02/2015	27/02/2015		
			Planejando a dinâmica das reuniões.		02/02/2015	27/02/2015		
			Iniciando a aquisição de recursos para o lanche e premiações.		15/03/2015	30/03/2015		
			Realizando a reunião do 1º bimestre.		27/04/2015	12/05/2015		
			Realizando a reunião do 2º bimestre.		24/07/2015	30/07/2015		
Prova Brasil/ADE/ANA	Anos Iniciais	Realizar simulados quinzenais para as turmas do 3º e 5º anos e mensais para 1º e 2º anos, utilizando recursos do PDDE.	Elaborando e selecionando questões de provas anteriores, para serem utilizadas nos simulados.	Marinete Braga (manhã e tarde)	09/02/2015	27/02/2015	Para ajudar a melhorar o desempenho dos alunos na Prova Brasil, e alcançar a meta do IDEB e da ANA.	RS -
			Entregando o cronograma aos professores		09/02/2015	27/02/2015		
			Elaborando um cronograma de realização dos simulados.		02/02/2015	20/02/2015		
			Organizando o banco de questões por ano de ensino.		02/03/2015	06/03/2015		
			Iniciando os simulados de acordo com o cronograma		09/03/2015	30/03/2015		

Fonte: Godoy (2015, p.85).

Os itens que compõem o Plano de Ação da Dimensão Ensino-Aprendizagem exposto na figura 10 são: Cabeçalho contendo as Metas Globais Anuais; Metas Desdobradas; Indicação do responsável pelo plano (o diretor da unidade escolar). No corpo do plano: Variáveis a Melhorar (Causas); Nível de Ensino; Ação; Inserção de nome Responsável pela Ação (algum membro da equipe escolar); Procedimento (passo a passo detalhado); Prazo (com início e término da ação); Justificativa; Custo. Os

itens que compõem o Plano de Ação da Dimensão Ambiental são: Cabeçalho contendo a Meta Global anual; Meta Estratificada; Responsável pelo Plano (o diretor da unidade escolar); Variáveis a Melhorar; Ação; Responsável pela Ação; Procedimento; Prazo; Justificativa; Custo (GODOY; MURICI, 2009).

Acerca da elaboração dos planos ambiental e pedagógico as orientações repassadas pela consultoria da Empresa Instituto Áquila consistiam segundo pesquisa de campo, que caso não existisse nenhum membro da equipe escolar que assumisse a responsabilidade nominal por ações do plano, o assessor de gestão deveria incluir o nome do dirigente escolar como o responsável, o que mobilizou os diretores na motivação ou persuasão de professores e pedagogos para que assumissem ações.

Assim, além das atividades diárias a serem desempenhadas pela especificidade da função exercida por cada profissional da educação, deveriam também liderar ações que constassem no plano da GIDE elaborado pela escola juntamente com o assessor de gestão. Por exemplo, um professor, além de ministrar aulas deveria ainda realizar ou mobilizar seus pares para que as ações do planejamento, sob sua responsabilidade nominal, fossem realizadas.

A valorização exacerbada acerca do papel do diretor escolar também se deve a sua responsabilidade legal pelo bom funcionamento da escola, bem como pelo fato de que se as coisas vão mal se tem um álibi, um indivíduo a quem responsabilizar, ocultando assim os baixos salários, ou as condições difíceis de trabalho, por parte do governo, dentre outros fatores (PARO, 2015).

Todas as ferramentas utilizadas pela consultoria da Empresa Instituto Áquila, seus planos e gráficos de acompanhamento deveriam constar no “Painel de Gestão das Escolas”. Estes painéis foram padronizados para todas as escolas da rede municipal de ensino, quanto aos itens básicos que deveriam expor. Apresenta-se na figura 11, o painel de gestão padronizado em seus elementos para cada unidade escolar.

Figura 11: Painel de Gestão Padronizado



Fonte: Godoy (2015, p.86).

Optou-se por utilizar a imagem de uma escola da rede municipal de Manaus exposta pela própria consultora técnica da Empresa Instituto Águila Godoy (2015), em seu livro, a fim de esclarecer que o painel de gestão expõe as próprias escolas para a comunidade interna e externa, através das sinalizações por cores (cujas cores vermelhas), refletem as ações não realizadas dentro do prazo planejado pela escola.

Compete ao assessor de gestão, a tarefa semanal de inserir e atualizar o sistema acerca da situação de cada ação desenvolvida ou não em cada uma das cinco escolas que assessora.

De acordo com a pesquisa de campo, a atualização do painel de gestão é realizada através de um Relatório de Implementação e Acompanhamento dos Planos (RIAP). Para o preenchimento do referido relatório realiza-se a chamada dos responsáveis pelas ações e a checagem das evidências<sup>42</sup>, em uma espécie de auditoria semanal, identificando se de fato as ações foram realizadas e dentro dos prazos estipulados.

<sup>42</sup> Como evidências eram aceitas: fotografias, atas, planos, algo material que confirmasse de algum modo que a ação fora realizada (PESQUISA DE CAMPO, 2017).



**Figura 12:** RIAP - status e faróis das ações

STATUS DOS PROCEDIMENTOS	QTDE	%	FAROL
EM ATRASO	2	5%	●
EM ANDAMENTO FORA DO PRAZO	4	9%	●
EM ANDAMENTO	1	2%	●
CONCLUÍDO FORA DO PRAZO	1	2%	●
CONCLUÍDO	15	35%	●
A INICIAR	20	47%	●
CANCELADA	0	0%	●
TOTAL	43	100%	

Fonte: Pereira (2019). Pesquisa de Campo (2017).

Assim que o assessor preenche o relatório de acompanhamento, o sistema GIDE *on-line* sinaliza em azul as ações a iniciar, em laranja as ações realizadas (mas fora dos prazos estipulados), em vermelho as ações atrasadas, em amarelo as ações em andamento dentro do prazo, em verde as ações realizadas dentro do prazo, em outra nuance de verde as ações concluídas fora do prazo, e em cinza as ações canceladas (PESQUISA DE CAMPO, 2017).

Quinzenalmente, a cada reunião, a chefia da GIDE na SEMED, requer o cumprimento de novas tarefas pelos assessores de gestão, cujas tarefas geralmente se caracterizam por levantamentos de dados, os mais diversos, para usufruto das chefias da secretaria de educação, a serem utilizadas da maneira que bem lhes aprouver. Os assessores da GIDE são considerados os olhos da SEMED em cada escola.

O que alimenta a permanência da GIDE nas escolas é o sistema de coleta de dados obtido por meio do recurso humano do qual a consultoria dispõe, quais sejam: os cem assessores de gestão que coletam e alimentam o sistema GIDE *on-line*, permitindo que a SEMED obtenha através de sinalizações por cores e dados estatísticos, informações rápidas acerca das escolas.

A administração gerencial implementada pela GIDE age sob a premissa de instituir uma educação de “qualidade” para todas as escolas da rede municipal de ensino, o que não é observado na realidade prática, em diversos elementos além dos já expostos. De 2014 a 2019, de acordo com os dados fornecidos pela SEMED, é possível observar na tabela 3 que a Secretaria ao utilizar os padrões empresariais para administrar a rede municipal de ensino, tem desativado unidades escolares.

**Tabela 3:** Quantidade de unidades educacionais da rede municipal de Manaus (2014 a 2019)

Ano	Unidades Educacionais
2014	501
2015	501
2016	492
2017	491
2018	498
2019	496

Fonte: Pereira (2019). Dados gerais SEMED/DEPLAN/SIGEAM.

A tabela 3 demonstra que a Secretaria Municipal de Educação possuía em 2014: 501 unidades educacionais incluindo neste dado (creches, pré-escolas, ensino fundamental 1º ao 5º, ensino fundamental 6º ao 9º, educação de jovens e adultos e educação especial), pelo menos 10 unidades educacionais foram desativadas até 2017. “O subsecretário de Administração e Finanças da SEMED [...] afirmou que a comissão continua os estudos para identificar outras unidades que possam ser desativadas. [...] o município espera economizar pelo menos R\$ 7 milhões” (ACRÍTICA, 2015). De 2014 até 2019, observa-se uma redução de pelo menos 5 unidades educacionais.

Ravitch (2011) diz que, os “[...] novos reformadores corporativos demonstram sua precária compreensão da educação construindo falsas analogias entre a educação e o mundo empresarial. Eles pensam que podem consertar a educação aplicando princípios de negócios [...]” (p.26).

“Nesse contexto, a escola passa a ser assediada como uma empresa; a educação, como uma mercadoria; e o sujeito aprendente, como um cliente. O setor público deixa de ser visto como tendo qualidades especiais que o distinguem de um negócio” (ZAN; MAZZA, 2018, p.111).

Enquanto nos Estados Unidos as mudanças empreendidas no sistema de ensino ao molde empresarial e gerencial eram balizados pela performance “[...] um princípio básico no mundo empresarial. As escolas que falhassem em desempenhar-se bem seriam fechadas, assim como uma corporação fecharia uma filial que continuamente produzisse retornos insatisfatórios [...]”(RAVITCH, 2011, p.23).

Em Manaus a premissa é a redução de custos (com aluguel, pessoal e serviços operacionais) deslocando estudantes para outras unidades de ensino, algumas vezes distantes de onde os estudantes residem, conforme reportagem, exibida em 2018, que apresenta manifestação de pais diante do fechamento de escola, cuja justificativa para o fechamento da unidade escolar é que esta operava abaixo de sua capacidade, logo, as crianças seriam removidas para outra escola, em endereço distante e com trajeto perigoso devido ao trânsito intenso de carros (G1. GLOBO, 2018a).

Interessante retomar notícia veiculada em 2014, acerca da construção de escolas municipais com recursos do BID que seriam pelo menos 72 “[...] Manaus deverá ter 72 escolas municipais até 2016, diz prefeitura” (G1. GLOBO, 2014b). O anúncio da construção de escolas visava justificar para sociedade o empréstimo solicitado pela Prefeitura de Manaus junto ao BID. Já em notícia veiculada em 2018 no sítio da SEMED diz “[...] No total, serão construídos 11 Cimes e sete creches, totalizando 29 novas unidades financiadas com recursos do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) [...]” (MANAUS, 2018).

É notória a redução do compromisso em construir escolas de 72 para 29 sendo na realidade prática 18, pois cabe problematizar que os Centros Integrados Municipais de Educação – CIME’s que a Prefeitura de Manaus diz que vai construir estão sendo contabilizados como 2 (duas) unidades educacionais sendo construídas, por abrigar em seu projeto (Escola de Ensino Fundamental e Centro Municipal de Educação Infantil), e não como 1 (uma) unidade educacional, o que chegaria ao cálculo de 11 unidades educacionais sendo construídas mais 7 (creches) totalizando 18 e não 29.

Muitas escolas municipais abrigam em sua estrutura predial na maioria das vezes diferentes etapas de ensino, logo, as 496 unidades educacionais referentes ao ano de 2019 conforme exposto na tabela 3, são contabilizadas por prédio que ocupam e não por etapas que abarcam em sua estrutura ou complexo. Mas, na atual lógica de cálculo dos CIME’s que serão construídos, contabiliza-se cada etapa abarcada em um mesmo prédio como uma construção.

O quantitativo de estudantes ano a ano é ampliado o que pode ser observado na tabela 4:

**Tabela 4:** Evolução das matrículas nas escolas municipais (2014 a 2019)

2014	2015	2016	2017	2018	2019
223.980	227.547	233.173	235.761	238.144	240.766

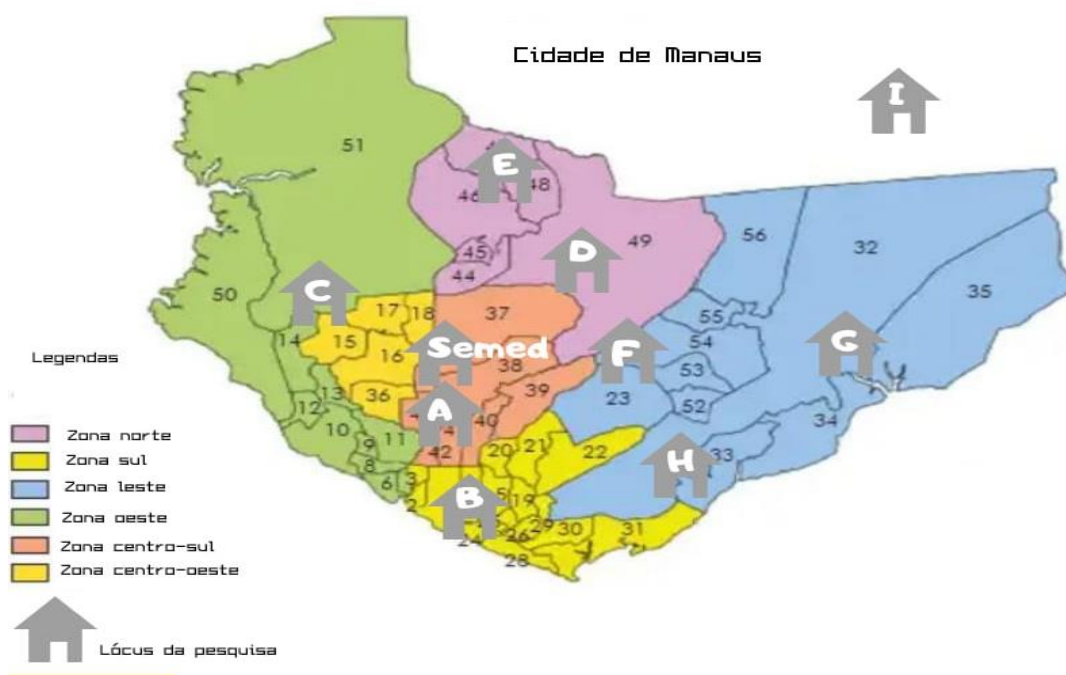
Fonte: Pereira (2019). Dados gerais SEMED/DEPLAN/SIGEAM.

Assim, em Manaus, a SEMED ao diminuir o quantitativo de unidades escolares caminha na contramão de um conceito mais abrangente de qualidade educacional, o que gera não só problemas de salas superlotadas como também situações de indisciplina e impossibilidade de acompanhamento qualitativo da aprendizagem dos estudantes. Demonstra que a racionalidade da produção capitalista é que subsidia a administração do ensino municipal em Manaus.

## 2.5 Caracterização e realidade material das escolas pesquisadas

As 9 (nove) escolas das mais diferentes localidades que foram selecionadas para compor a pesquisa, tiveram por critério de escolha, a pontuação obtida no IDEB/2015, uma vez que uma das justificativas para a contratação da Empresa Instituto Áquila se concentrava na necessidade de que o cômputo do IDEB das escolas municipais de Manaus fosse aumentado. Portanto, diante deste critério foram selecionadas as unidades educacionais, sendo estas distribuídas nas diferentes Divisões Distritais Zonais- DDZ's da SEMED em Manaus.

Figura 13: Mapa de Manaus: *Lócus* da pesquisa

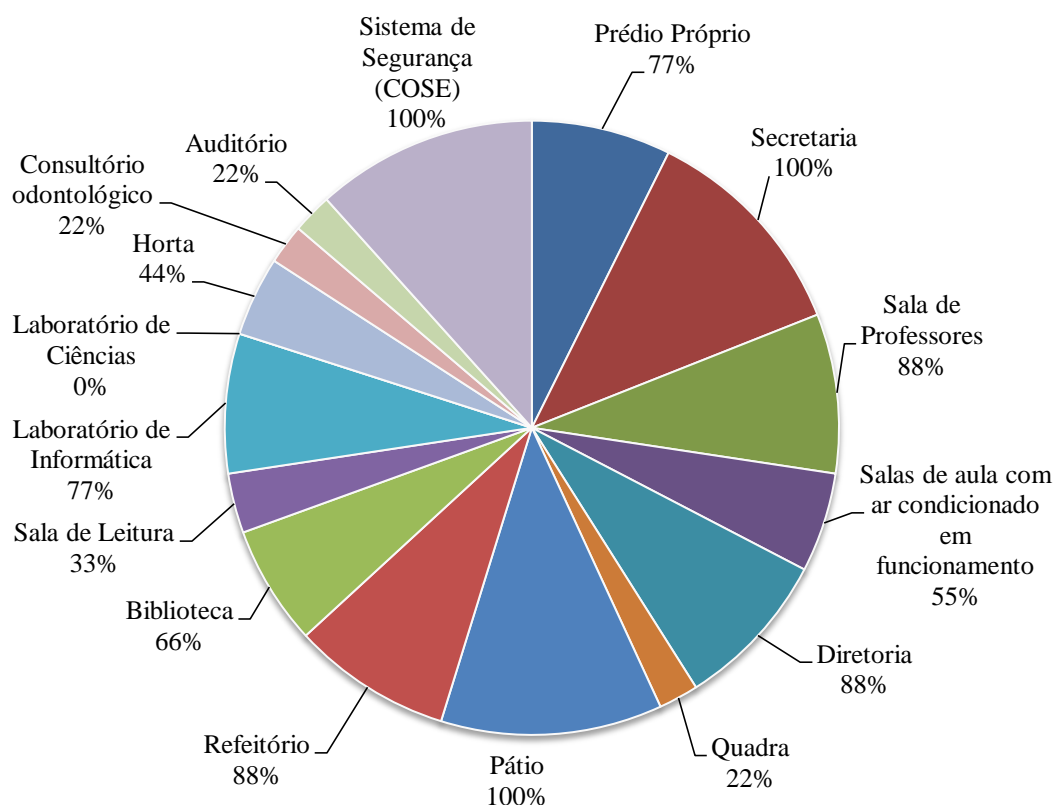


Fonte: Pereira (2019). *Google Maps*. Adaptado pela pesquisadora.

Depois de estratificadas as escolas de Ensino Fundamental- EF entre as diferentes DDZ's, obteve-se o *lôcus* da pesquisa composto por, 2 (duas) escolas de EF1 identificadas como: A e B pertencentes a Divisão Distrital I (Zona Sul e Centro-Sul); 1 (uma) escola de EF1 identificada como: C pertencente a Divisão Distrital II (Zona Oeste e Centro Oeste); 2 (duas) escolas de EF1 identificadas como: D e E pertencentes a Divisão Distrital III e Divisão Distrital IV (Zona Norte); 3 (três) escolas de EF1 identificadas como: F, G e H pertencentes a Divisão Distrital V (Zona Leste 1) e Divisão Distrital VI (Zona Leste 2); 1 (uma) escola de EF1 identificada como: I pertencente a Divisão Distrital VII (Rodoviária e Ribeirinha). Totalizando 5 escolas com maior IDEB/2015 e 4 escolas com menor IDEB/2015.

- A: Escola Municipal IDEB/2015 (7.4);  
 B: Escola Municipal com IDEB/2015 (4.6);  
 C: Escola Municipal com IDEB/2015 (6.7);  
 D: Escola Municipal com IDEB/2015 (6.8);  
 E: Escola Municipal com IDEB/2015 (7.3);  
 F: Escola Municipal IDEB/2015 (3.9);  
 G: Escola Municipal com IDEB/2015 (3.9);  
 H: Escola Municipal IDEB/2015 (7.6);  
 I: Escola Municipal com IDEB/2015 (3.9).

**Gráfico 1:** Infraestrutura das 9 escolas *lôcus* da pesquisa



Fonte: Pereira (2019). Pesquisa de campo: Instrumento Questionário (2017).

O gráfico 1 apresenta em porcentagem os espaços que as escolas dispõem para a realização das atividades educacionais de acordo com as informações obtidas por meio de observação *in loco* e questionário aplicado em 2017, modelo encontra-se nos apêndices.

Cabe ressaltar que embora 88% das escolas tenham informado possuir refeitório, as refeições em geral são servidas em um espaço disposto em mesas no próprio pátio das escolas, um ambiente



em geral pouco ventilado. Uma das escolas convive com problemas de pombos na área do refeitório/pátio no qual são servidas as refeições para as crianças.

Com exceção de uma escola, a qual indicou não possuir nem biblioteca, nem sala de leitura, as demais unidades educacionais possuem ou biblioteca ou sala de leitura. Observa-se que não existe funcionário específico, um bibliotecário, por exemplo, para acompanhar as crianças neste espaço. As atividades de leitura quando são realizadas, contam apenas com a iniciativa dos professores de sala de aula. Apenas 2 escolas articulavam profissionais readaptados para organizarem o espaço da biblioteca e atenderem os estudantes. Os demais espaços de leitura e biblioteca observados não eram espaços atrativos para finalidade, por terem um amontoado de livros empoeirados, em alguns espaços a iluminação era precária, noutros existia goteiras, ou falta de espaço para circular ou sentar.

O laboratório de informática de 77% das escolas pesquisadas faz parte do convênio entre o Ministério da Ciência e Tecnologia e a Prefeitura Municipal de Manaus de nº 01.0182.00/2008, que implantou Telecentros nas escolas públicas da rede municipal de ensino, com computadores conectados à internet. Devido às instalações elétricas precárias e a falta de manutenção dos equipamentos os laboratórios não funcionam com proveito de 100% do maquinário que dispõem.

**Quadro 13:** Caracterização Escola A

<b>Zona:</b> Centro Sul <b>Nível Socioeconômico dos estudantes de 5º ano:</b> 3	<b>Nota IDEB/2015:</b> 7.4 <b>Nota IDEB/2017:</b> 7.4 <b>PROJEÇÃO/INEP/MEC 2021:</b> 6.1
<b>Etapa de Ensino:</b> Ensino Fundamental 1º ao 5º ano	<b>Horário de Funcionamento:</b> Integral Das 7h10min às 16h10min.
<b>Qtd. de estudantes:</b> 204 <b>Qtd. de pedagogos:</b> 02 <b>Qtd. de professores:</b> 15	<b>Qtd. de turmas de 5º ano:</b> <b>Em 2015:</b> 2 turmas <b>Em 2016:</b> 1 turma <b>Em 2017:</b> 2 turmas
<b>Parcerias:</b> Fundação Telefônica; Fundação Lemann; Khan Academy.	

Fonte: Pereira (2019). Pesquisa de Campo: Instrumento Questionário (2017).

A **Escola A** pertence à Divisão Distrital Zonal I possui uma alta nota média no IDEB/2015 e manteve a mesma nota média no IDEB/2017, já ultrapassou a meta do INEP/MEC para sua escola de 6.1 para o ano de 2021. Tem a mesma direção há 12 anos, possui prédio próprio, oferta à etapa Ensino Fundamental I, correspondente do 1º ao 5º ano, oferece ensino de tempo integral das 07h10min da manhã às 16h10min da tarde.

De 2005 a 2009 a escola apresentou decréscimos nas notas médias do IDEB, segundo a direção da escola em entrevista, devido ao alto índice de abandonos e reprovações. Em 2011 a escola

inicia um trabalho interno diferenciado visando à ascensão nas notas médias do IDEB/2013, os profissionais da educação mencionam como fatores determinantes, o fato de terem **banido a reprovação** que em 2011 era de 12,5; em 2013 era de 4,8; já em 2015 e 2017 **não houve reprovação na escola**.

A escola está localizada em uma área de vulnerabilidade social, de grande pobreza e incidência de tráfico de drogas, em entrevista com os profissionais da educação foi possível obter relatos de estudantes cujos pais estão presos em penitenciárias de Manaus. Algumas crianças moram em palafitas (habitação construída sobre troncos ou pilares, localizadas em regiões alagadiças a fim de evitar que as casas sejam arrastadas pelas águas). Nos dados do INEP/MEC a escola é classificada quanto ao estrato socioeconômico como nível 3 (três)<sup>43</sup>, em uma escala que varia de 1 a 7, onde 1 corresponde a um nível socioeconômico, muito baixo, e 7 a um nível socioeconômico, muito alto.

Existe na escola, segundo a direção escolar, um público de estudantes pobres oriundos da comunidade que circunvizinha à escola, mas há também estudantes filhos de professores universitários e/ou funcionários públicos que enxergam nesta instituição espaços propícios para educação de seus filhos, principalmente por funcionar em tempo integral e por esta instituição de ensino apresentar altos índices nos indicadores de qualidade do INEP/MEC.

Os professores são veteranos na escola, não há incidência de rotatividade. Em geral são pós-graduados, quando chegam novos professores para a escola vêm para substituírem os que se aposentam. Em 2017 a escola atendeu 204 estudantes, com um quadro pedagógico de 15 professores e 2 pedagogas (PESQUISA DE CAMPO/QUESTIONÁRIO 2017).

Quanto aos aspectos de infraestrutura dispostos no gráfico 1, a escola possui: salas de aula com condicionador de ar em funcionamento, sala de professores, secretaria, diretoria, pátio, quadra, biblioteca, telecentro, horta, consultório odontológico, refeitório que funciona em um espaço do pátio próximo à cozinha, dentre outros espaços para reuniões, além de sala de coordenação e sala de recursos multifuncional. Está em processo de construção de um laboratório de ciências. Cabe destacar que os banheiros das 9 (nove) escolas *lócus* da pesquisa comumente apresentam problemas de vazamentos ou portas danificadas.

Utiliza como as demais escolas da SEMED o sistema de segurança promovido pelo Centro de Operações de Segurança Escolar- COSE, não possui vigilante humano.

---

<sup>43</sup> “Nível III - (40;50]: Neste, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como uma televisão em cores, um rádio, uma geladeira, um telefone celular, dois quartos e um banheiro; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e possuem acesso à internet; não contratam empregada mensalista ou diarista; a renda familiar mensal está entre 1 e 1,5 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) possuem ensino fundamental completo ou estão cursando esse nível de ensino” (INEP/MEC, 2014b).

Observando os aspectos quantitativos, segundo pesquisa de campo e os questionários respondidos, em um recorte para as turmas de 4º e 5º anos, em 2015, esta atendia 2 (duas) turmas de 4º ano, uma com 21 estudantes e outra com 20, sendo transferidos deste universo 4 estudantes. Também 2 (duas) turmas de 5º ano, sendo uma com 25 estudantes e outra turma com 20, totalizando 45 estudantes, dentre os quais 5 foram transferidos e **nenhum estudante foi reprovado**.

Em 2016, a escola atendia 2 (duas) turmas de 4º ano, uma com 30 estudantes e outra com 23, totalizando 53 estudantes, sendo transferidos deste quantitativo 7 estudantes. Em 2016 a escola só dispunha de 1 (uma) turma de 5º ano, atendendo nesta turma 38 estudantes dentre os quais 3 foram transferidos e **nenhum estudante foi reprovado**.

A escola em 2017 passou a ofertar ensino de tempo integral, com 2 (duas) turmas de 4º ano, sendo uma com 22 estudantes e outra com 19, e uma transferência. E no 5º ano 2 (duas) turmas, sendo uma com 22 estudantes e outra com 24, dentre os quais 5 foram transferidos e **nenhum reprovado**.

Ainda que a escola estude meios para conquistar autonomia para o processo ensino-aprendizagem e até mesmo para a forma de gestão da escola, a mesma tem sido alvo de inúmeras fundações e organizações tais como: Fundação Telefônica<sup>44</sup>, fundação que atua nas instituições públicas objetivando deduções junto ao Imposto de Renda; Fundação Lemann<sup>45</sup>, fundação que visa formar professores pautados na teoria do capital humano; Organização Khan Academy<sup>46</sup>, que dispõe dentre seus parceiros fundadores a Fundação Lemann. Além da Empresa Instituto Águila que estabeleceu por meio de seus processos de fiscalização contínuos que a escola caminhe de modo padronizado com as demais escolas do município de Manaus. Também por isso é utilizado na escola o caderno de checagem do conteúdo que é ministrado, conforme disposto na fotografia 1.

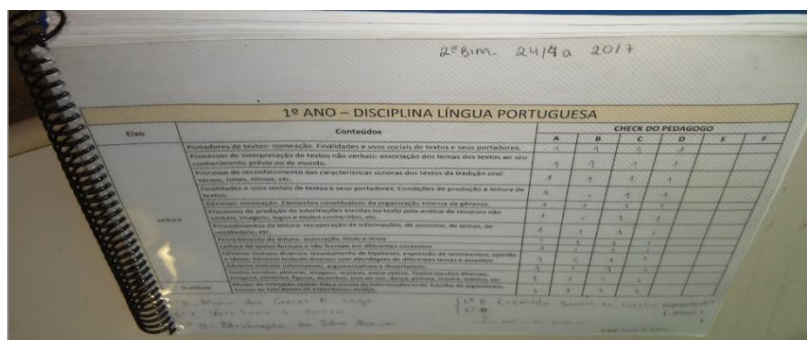
---

<sup>44</sup> “[...] é uma entidade jurídica de direito privado, de natureza cultural e com fins não econômicos, instituída pelas empresas Telefônica Brasil S.A. A Fundação é uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) — Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999 —, um título fornecido pelo Ministério da Justiça do Brasil, cuja finalidade é facilitar o aparecimento de parcerias e convênios com todos os níveis de governo e órgãos públicos (federal, estadual e municipal) e permite que doações realizadas por empresas possam ser descontadas no imposto de renda” (FUNDAÇÃO TELEFÔNICA, 2018).

<sup>45</sup> “[...] instituições com a mesma ideologia da Fundação Lemann são motivadas a investir na educação pública com o propósito de formar professores pautados na teoria do capital humano de forma que, os futuros trabalhadores devem ser formados para garantir o processo de mundialização e acumulação de capital” (D’ÁVILA, 2013, p. 11566).

<sup>46</sup> A Khan Academy é uma organização sem fins lucrativos, que é sustentada por doações gerais e de parceiros vitalícios tais como: Bank of America, College Board, Comcast, Dan Benton, Ann and John Doerr, Bill and Melinda Gates Foundation, Google, Fundação Lemann, Valhalla Charitable Foundation, valores doados US\$10.000.000 ou mais (KHAN ACADEMY, c2019).

**Fotografia 1:** Caderno de checagem do conteúdo ministrado/GIDE



Fonte: Pereira (2019). Pesquisa de campo (2017).

Na escola por influência da GIDE os conteúdos presentes na Proposta Curricular da SEMED são coletados pelas pedagogas junto aos professores por meio de um caderno de acompanhamento o qual contém a listagem de conteúdos que devem constar no diário escolar. As pedagogas assinalam (1) para os conteúdos que identificam registrados no diário escolar ou (0) para os que não identificam.

Além das disciplinas curriculares comuns a cada unidade escolar como: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Ensino Religioso, Educação Física. Observa-se na escola o ensino de: Inglês, Literatura, Filosofia, Teatro, Dança. E a utilização de espaços de informática e de biblioteca bem como recursos tecnológicos como projetor que estava sendo utilizado para realização de um simulado de Matemática no momento da pesquisa de campo. O uso de simulados é prática recorrente observada na visita às escolas partícipes da pesquisa.

**Quadro 14:** Caracterização Escola B

<b>Zona:</b> Sul <b>Nível Socioeconômico dos estudantes de 5º ano:</b> 3	<b>Nota IDEB/2015:</b> 4.6 <b>Nota IDEB/2017:</b> 7.1 <b>PROJEÇÃO/INEP/MEC 2021:</b> 5.8
<b>Etapa de Ensino:</b> Ed. Infantil Ensino Fundamental 1º ao 5º ano	<b>Horário de Funcionamento:</b> Integral
<b>Qtd. de estudantes:</b> 250 <b>Qtd. de pedagogos:</b> 02 <b>Qtd. de professores:</b> 13	<b>Qtd. de turmas de 5º ano:</b> <b>Em 2015:</b> 2 turmas <b>Em 2016:</b> 2 turmas <b>Em 2017:</b> 1 turma
<b>Parcerias:</b> Empresa Moto Honda- educação para o trânsito, SEMMAS: Secretaria Municipal de Meio Ambiente e Sustentabilidade.	

Fonte: Pereira (2019). Pesquisa de Campo: Instrumento Questionário (2017).

**A Escola B** pertence à Divisão Distrital Zonal I possui uma nota média considerada baixa pela SEMED no IDEB/2015, todavia, obteve um significativo crescimento no IDEB/2017 onde cresceu 2,5

pontos ultrapassando a meta do INEP/MEC para sua escola de 5.8 para o ano de 2021. Dentre as mudanças que vivenciou observa-se que em 2011 a escola é reinaugurada, e em 2016 uma nova direção, mais próxima da administração geral da SEMED assume, desde então a escola passa a ofertar ensino de tempo integral. A escola possui prédio próprio que atende as etapas: Educação Infantil e Ensino Fundamental I.

De acordo com a atual direção, em entrevista concedida, a escola apresentou decréscimo de 0.7 na nota média do IDEB/2015 em relação ao IDEB/2013 porque não estava organizada internamente e convivia com um alto índice de evasão de estudantes e infrequência dos professores.

Ainda segundo a direção da escola, a maior parte das crianças que estudam na instituição é pertencente às famílias de baixa renda, relata a problemática de pais de crianças envolvidos com o tráfico de drogas. Os responsáveis pouco participam das reuniões de entrega de resultados bimestrais, conforme dados extraídos da matriz SWOT elaborada pela escola em 2017.

Nos dados do INEP/MEC a escola é classificada quanto ao estrato socioeconômico como nível 3 (três). A escola está localizada em área vermelha (as áreas vermelhas correspondem aos bairros com grande incidência de denúncias relacionadas ao tráfico de drogas e outros crimes).

A escola atendeu em 2017, 250 estudantes, com um quadro pedagógico de 2 (duas) pedagogas que atuam uma no turno matutino e a outra no turno vespertino. E, 13 (treze) professores, alguns trabalhavam por contrato temporário.

Quanto aos aspectos de infraestrutura detalhados no gráfico 1, a escola possui: salas de aula com condicionador de ar que recorrentemente apresentam problemas, sala de professores, secretaria, diretoria, pátio, biblioteca, telecentro, horta, consultório odontológico, auditório, não possui quadra, nem refeitório, os estudantes lancham no pátio. A escola utiliza o sistema de segurança COSE e não possui vigilante humano.

Ao observar os dados quantitativos em um recorte para as turmas de 4º e 5º anos, em 2015, existiam 2 (duas) turmas de 4º ano, sendo uma com 23 estudantes e outra com 22, totalizando 45 estudantes, dentre os quais, 3 foram transferidos, 2 estudantes reprovados e 1 abandonou. E, 2 (duas) turmas de 5º ano, sendo uma com 20 estudantes e outra com 22, totalizando 42 estudantes, deste universo 4 foram transferidos e **9 foram reprovados**.

Em 2016, a escola possuía apenas 1 (uma) turma de 4º ano, com 25 estudantes, dentre os quais 3 foram transferidos e 2 estudantes foram reprovados. E, 2 (duas) turmas de 5º ano sendo uma turma com 16 estudantes e a outra com 22, totalizando 38 estudantes dentre os quais 4 foram transferidos e **3 foram reprovados**.

Em 2017, a escola passou a ofertar ensino de tempo integral com 1 (uma) turma de 4º ano, com 31 estudantes, destes 3 estudantes foram transferidos e não houve reprovação. E apenas 1 (uma)

turma de 5º ano com 30 estudantes, dos quais 3 foram transferidos e **nenhum foi reprovado**. A mudança para escola de tempo integral engendrou no aumento de tempo dos estudantes na unidade escolar e contribuiu para elevação dos índices da escola em 2,5 pontos.

A escola ao ofertar ensino de tempo integral dispõe além das disciplinas curriculares comuns a cada unidade escolar, também de disciplinas como Filosofia, Inglês e oficinas de dança, música, xadrez, jogos matemáticos e acesso a área de biblioteca, e laboratório de informática. Observa-se na unidade educacional um contraste de atividades, inúmeros simulados para os estudantes do 5º ano e a realização de assembleias promovidas pelos próprios estudantes, para as quais os estudantes levam suas demandas e emitem as soluções para as mesmas. No terceiro capítulo discutiremos mais acerca das contradições observadas nesta e nas demais escolas *lócus* da pesquisa.

**Quadro 15:** Caracterização Escola C

<b>Zona:</b> Centro Oeste <b>Nível Socioeconômico dos estudantes de 5º ano:</b> 4	<b>Nota IDEB/2015:</b> 6.7 <b>Nota IDEB/2017:</b> 7.1 <b>PROJEÇÃO/INEP/MEC 2021:</b> 6.3
<b>Etapa de Ensino:</b> Ensino Fundamental 1º ao 5º ano	<b>Horário de Funcionamento:</b> Matutino Vespertino
<b>Qtd. de estudantes:</b> 1.192 <b>Qtd. de pedagogos:</b> 01 <b>Qtd. de professores:</b> 31	<b>Qtd. de turmas de 5º ano:</b> <b>Em 2015:</b> 5 turmas <b>Em 2016:</b> 5 turmas <b>Em 2017:</b> 6 turmas
<b>Parcerias:</b> Programa Novo Mais Educação; Polícia Militar ( <i>Jiu Jitsu</i> ).	

Fonte: Pereira (2019). Pesquisa de Campo: Instrumento Questionário (2017).

**A Escola C** faz parte da Divisão Distrital Zonal II possui uma alta nota média no IDEB/2015 e apresentou crescimento de 0,4 pontos no IDEB/2017 superando em ambos os anos a nota média projetada pelo INEP/MEC de 6.3 para o ano de 2021. A escola está localizada na Zona Centro-Oeste da cidade de Manaus, a direção da escola atua desde 2007, a escola possui prédio próprio, atende a etapa do Ensino Fundamental I, 1º ao 5º ano, nos turnos matutino e vespertino.

A escola está classificada no estrato socioeconômico do INEP/MEC como nível 4 (quatro) em que os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares e possuem acesso à internet e um ou mais telefones fixos e um carro. A renda familiar mensal está entre 1,5 e 5 salários mínimos (INEP/MEC, 2014b). Todavia, há relatos nas entrevistas de estudantes em situação de vulnerabilidade social, por exemplo, estudantes que pedem dinheiro no sinal de trânsito.

A escola está localizada em uma área considerada insegura, um dos funcionários relatou em questionário (instrumento em anexo) já ter ocorrido troca de tiros em frente à escola não mencionou a data.

A escola dispõe de um quadro pedagógico com 31 professores, 1 pedagogo (turno matutino), e 1 apoio pedagógico (turno vespertino). Em 2017, a escola atendeu 1.192 estudantes. Segundo os profissionais da educação, as salas de aula contam com condicionador de ar em funcionamento irregular, a escola dispõe de sala de professores, secretaria, diretoria, pátio, quadra, biblioteca, telecentro, refeitório que funciona no pátio, sistema de segurança COSE, auditório, não possui horta nem consultório odontológico, mas dispõe de sala de recursos multifuncionais.

Dos dados obtidos por meio de pesquisa de campo e questionário acerca do histórico quantitativo da escola, em 2015 esta atendia 5 (cinco) turmas de 4º ano tendo em média 34 estudantes por turma, totalizando 171 estudantes dos quais 4 foram transferidos e nenhum estudante foi reprovado. O 5º ano também contava com 5 (cinco) turmas, tendo em média cada uma 32 estudantes, totalizando 163 estudantes dos quais 10 foram transferidos e **nenhum foi reprovado**.

Em 2016, esta possuía 7 (sete) turmas de 4º ano tendo em média 34 estudantes por turma, totalizando 241 estudantes dos quais 12 foram transferidos e 19 reprovados. Com 5 (cinco) turmas de 5º ano, também com cerca de 34 estudantes por turma em média, totalizando 171 estudantes, dentre os quais 8 estudantes foram transferidos e **nenhum reprovado**.

Em 2017, a escola contou com 5 (cinco) turmas de 4º ano, tendo em média 37 estudantes por turma, totalizando 184 estudantes dentre os quais 9 foram transferidos e nenhum foi reprovado. O 5º ano contou com 6 (seis) turmas tendo em média cada uma 35 estudantes, totalizando 209 estudantes dos quais 5 foram transferidos e **nenhum foi reprovado**.

A escola tem como prática a aplicação de inúmeros simulados no decorrer do ano letivo. No dia da pesquisa de campo quase não foi possível entrevistar professores do 5º ano devido a pressão que o pedagogo estava fazendo para que os professores aplicassem simulado com os estudantes, pois no dia posterior a nossa visita, os estudantes teriam avaliação externa.

**Quadro 16:** Caracterização Escola D

<b>Zona:</b> Norte <b>Nível Socioeconômico dos estudantes de 5º ano:</b> 4	<b>Nota IDEB/2015:</b> 6.8 <b>Nota IDEB/2017:</b> 6.5 <b>PROJEÇÃO/INEP/MEC 2021:</b> 6.0
<b>Etapa de Ensino:</b> Educação Infantil Ensino Fundamental 1º ao 5º ano	<b>Horário de Funcionamento:</b> Matutino Vespertino
<b>Qtd. de estudantes:</b> 320 <b>Qtd. de pedagogos:</b> 01 <b>Qtd. de professores:</b> 11	<b>Qtd. de turmas de 5º ano:</b> <b>Em 2015:</b> 2 turmas <b>Em 2016:</b> 2 turmas <b>Em 2017:</b> 1 turma
<b>Parcerias:</b> A escola relatou não ter parcerias.	

Fonte: Pereira (2019). Pesquisa de Campo: Instrumento Questionário (2017).

**A Escola D** faz parte da Divisão Distrital Zonal III possui uma alta nota média no IDEB/2015 e teve um decréscimo de 0,3 pontos no IDEB/2017, ainda assim já ultrapassou a nota média projetada pelo INEP/MEC de 6.0 para a escola. Desde 2010 a direção da escola permanece a mesma. A escola não possui prédio próprio, atende as etapas: Educação Infantil e Ensino Fundamental, nos turnos matutino e vespertino.

A escola atendeu em 2017, cerca de 320 crianças, sendo 280 estudantes do Ensino Fundamental I. A escola conta com uma equipe pedagógica composta por 11 professores e 1 pedagogo que atua tanto no turno matutino quanto no turno vespertino. Segundo a direção da escola, toda a equipe desde 2015, se voltou para o alcance das notas do IDEB, tanto na parte organizacional quanto na parte de controle de dados.

Nos dados do INEP/MEC a escola é classificada quanto ao estrato socioeconômico como nível 4 (quatro). Todavia, o perfil dos alunos é de crianças em vulnerabilidade social. De acordo com os profissionais da educação, a escola está situada em uma área considerada insegura, com incidência de assaltos nas imediações da unidade escolar e constantes tentativas de arrombamento da escola, estes fatores encontram-se registrados na matriz Swot da escola como ameaças.

Quanto aos aspectos de infraestrutura a escola possui: salas com condicionador de ar em funcionamento, secretaria, diretoria, pátio e refeitório que funciona no pátio conforme fotografia 2, em um espaço apertado e de frente para pelo menos 3 (três) salas de aula.



**Fotografia 2:** Refeitório Escola D



Fonte: Pereira (2019). Pesquisa de campo (2017).

A escola possui sala de leitura repleta de recursos didáticos, jogos, fantoches e literaturas organizadas para uso dos estudantes. Possui sistema de segurança COSE e câmeras de segurança. Na escola existe uma sala de recursos multifuncionais (apenas o espaço físico, mas sem material desde 2015), não há sala de professores. A escola não dispõe de consultório odontológico, quadra esportiva, horta, tem uma sala com computadores do Programa um computador por aluno- Prouca, e do Programa Nacional de Tecnologia Educacional-ProInfo (mas não funcionam).

**Fotografia 3:** Sala de aula



Fonte: Pereira (2019). Pesquisa de campo (2017).

A infraestrutura das salas de aula estava precária em 2017, observaram-se problemas na parte elétrica, lâmpadas que não acendiam conforme disposto na fotografia 3 ou ficavam oscilando o acendimento, problemas de infiltrações e goteiras em mais de um espaço. Outra problemática observada em pesquisa de campo foi à falta de itens para o preparo da merenda escolar, os quais foram completados com recursos da direção escolar.

Observando os aspectos quantitativos da escola, em 2015 esta atendia 2 (duas) turmas de 4º ano, uma com 22 estudantes e outra com 20, totalizando 42, dos quais 6 foram transferidos e nenhum estudante foi reprovado. O 5º ano também contava com 2 (duas) turmas, uma com 21 estudantes e outra com 24 totalizando 45 estudantes, destes 5 foram transferidos e **um reprovado**.

Em 2016, a escola atendia 2 (duas) turmas de 4º ano, uma com 21 estudantes e outra com 19, totalizando 40 estudantes dentre os quais 4 foram transferidos e 2 reprovados. E, 2 (duas) turmas de 5º ano, uma com 20 estudantes e outra com 21, totalizando 41, sendo 3 transferidos, 1 abandono e **nenhum reprovado**.

A escola em 2017, ofertou apenas 1 (uma) turma de 4º ano atendendo 31 estudantes dos quais 7 foram transferidos, e 1 (uma) turma de 5º ano aumentando o atendimento de 20 estudantes para 36 em apenas uma sala de aula. Dos quais 5 estudantes foram transferidos e **nenhum reprovado**.

**Quadro 17:** Caracterização Escola E

<b>Zona:</b> Norte <b>Nível Socioeconômico dos estudantes de 5º ano:</b> 5	<b>Nota IDEB/2015:</b> 7.3 <b>Nota IDEB/2017:</b> 8.1 <b>PROJEÇÃO/INEP/MEC 2021:</b> 6.8
<b>Etapa de Ensino:</b> Ensino Fundamental 1º ao 5º ano	<b>Horário de Funcionamento:</b> Matutino Vespertino
<b>Qtd. de estudantes:</b> 320 <b>Qtd. de pedagogos:</b> 01 <b>Qtd. de professores:</b> 13	<b>Qtd. de turmas de 5º ano:</b> <b>Em 2015:</b> 1 turma <b>Em 2016:</b> 2 turmas <b>Em 2017:</b> 2 turmas
<b>Parcerias:</b> Programa Novo Mais Educação; PDDE.	

Fonte: Pereira (2019). Pesquisa de Campo: Instrumento Questionário (2017).

**A Escola E** pertence à Divisão Distrital Zonal IV possui uma alta nota média no IDEB/2015 e cresceu 0,8 pontos no IDEB/2017, já ultrapassou a meta do INEP/MEC para sua escola de 6.8 para o ano de 2021. A direção da unidade escolar se mantém a mesma desde o ano de 2008, em 2009 o prédio da escola foi desativado, pois oferecia risco de desabamento. A escola funciona em um prédio alugado, e no antigo endereço da escola se encontram apenas ruínas.

A escola atende a etapa: Ensino Fundamental, 1º ao 5º ano. Possui um histórico de crescimento do IDEB desde 2005 exceto em 2009, ano de troca do prédio no qual os estudantes

perderam muitas aulas e foram convocados apenas para realizarem a prova Brasil, uma vez que o prédio estava em processo de interdição, segundo a direção escolar em entrevista.

Nos dados do INEP/MEC a escola é classificada quanto ao estrato socioeconômico como nível 5 (cinco)<sup>47</sup> considerado médio alto. Segundo a direção da escola, apenas 10% das famílias são considerados de estrato socioeconômico baixo. Mas a escola convive com a insegurança em seu entorno e devido a isso os casos de violência constam como ameaças na matriz Swot elaborada junto com os assessores da GIDE.

**Figura 14:** Matriz Swot da escola E

<p>FATORES INTERNOS</p> <p>FATORES EXTERNOS</p>	<p><b>FORÇAS S</b></p> <p>Alunos alfabetizados no 3º ano/9            Permanência na escola (Prevenção do abandono)            Lotação completa do quadro de professores            Presença dos pais e/ou responsáveis em reuniões de resultados.            Gerenciamento dos recursos públicos</p>	<p><b>FRAQUEZAS W</b></p> <p>Desempenho na Prova Brasil de Português e Recuperação dos alunos            Frequência dos alunos.            Aulas atrativas</p>
	<p><b>ESTRATÉGIAS</b></p> <p>- Implementar o monitoramento de faltas de aluno com apoio do CEMASP e Conselho Tutelar            - Realizar parceria com Parque Estadual Sumauma para promover atividades atrativas            - Sensibilizar o corpo docente para diminuir as médias perdidas nas etapas avaliativas            - Incentivar o corpo docente para a utilização de recursos didáticos que possam tornar as aulas mais atrativas            - Desenvolver ações como: aula de reforço, simulados, palestras e premiações para melhoria do desempenho na Prova Brasil</p>	
<p><b>OPORTUNIDADES O</b></p> <p>CEMASP            Conselho Tutelar            Unidade Básica de Saúde            Delegacia            Parque Samaúma</p>		
<p><b>AMEAÇAS T</b></p> <p>Casos de violência            Deficiência no sistema de suporte de internet            Possibilidade de desalojamento            Oscilação constante na energia elétrica</p>		

Fonte: Pereira (2019). Pesquisa de Campo (2017).

A escola conforme figura 14, apresenta oscilações constantes no fornecimento de energia elétrica e no sinal de internet. Convive ainda com a possibilidade de desalojamento uma vez que o prédio no qual funciona é alugado.

Dentre as estratégias pedagógicas para alcançar resultados de rendimento interno elevados é possível observar através da matriz Swot da escola, a sensibilização do corpo docente para que diminuam as médias perdidas (notas abaixo de 5.0) nas avaliações que promovem.

<sup>47</sup> Nível V (60;70): Neste, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo maior de bens elementares como três quartos e dois banheiros; [...] videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e acesso à internet; bens suplementares, como freezer, um ou mais telefones fixos, um carro, além de uma TV por assinatura e um aspirador de pó; não contratam empregada mensalista ou diarista; a renda familiar mensal é maior, pois está entre 5 e 7 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram o ensino médio (INEP/MEC, 2014b).

A escola possui um quadro com 13 professores e 1 pedagoga que atua apenas pela manhã, a maioria dos professores ministra aulas em ambos os turnos, a escola atendeu em 2017 cerca de 320 estudantes.

Quanto aos aspectos de infraestrutura a escola possui: salas de aula com condicionador de ar em funcionamento, sala dos professores, secretaria, diretoria, pátio, sala de leitura, sala de multimeios, as crianças fazem suas refeições em mesas dispostas no pátio, e o sistema de segurança é o COSE, não possui vigilante humano, não possui consultório odontológico, nem horta, nem quadra poliesportiva.

A escola em seus aspectos quantitativos, em 2015, contava com 2 (duas) turmas de 4º ano, sendo uma com 24 estudantes e outra com 21, totalizando 45 estudantes, destes 8 foram transferidos e nenhum reprovou. Possuía apenas 1 (uma) turma de 5º ano com 24 estudantes e destes 2 foram transferidos e **nenhum reprovou**.

Em 2016, a escola ofertou 3 (três) turmas de 4º ano, uma turma com 18 estudantes, outra com 15, e a terceira com 26, totalizando 59 estudantes, destes 2 foram transferidos e 10 foram reprovados. E, 2 (duas) turmas de 5º ano, sendo uma com 20 estudantes e outra com 19, totalizando 39, destes 5 foram transferidos e **nenhum reprovado**.

Em 2017, a escola dispunha de (duas) turmas de 4º ano, ambas com 26 estudantes, totalizando 52, e 2 (duas) turmas de 5º ano, uma com 24 estudantes e outra com 21, totalizando 45, sendo 2 transferidos e **nenhum reprovado**.

**Quadro 18:** Caracterização Escola F

<b>Zona:</b> Leste <b>Nível Socioeconômico dos estudantes de 5º ano:</b> Sem dados	<b>Nota IDEB/2015:</b> 3.9 <b>Nota IDEB/2017:</b> Sem nota <b>PROJEÇÃO/INEP/MEC 2021:</b> 4.8
<b>Etapa de Ensino:</b> Ensino Fundamental 1º ao 5º ano	<b>Horário de Funcionamento:</b> Matutino Vespertino
<b>Qtd. de estudantes:</b> 121 <b>Qtd. de pedagogos:</b> 0 <b>Qtd. de professores:</b> 6	<b>Qtd. de turmas de 5º ano:</b> <b>Em 2015:</b> 1 turma <b>Em 2016:</b> 1 turma <b>Em 2017:</b> 1 turma
<b>Parcerias:</b> Programa Novo Mais Educação; Polícia Militar ( <i>Jiu Jitsu</i> ).	

Fonte: Pereira (2019). Pesquisa de Campo: Instrumento Questionário (2017).

**A Escola F** pertence à Divisão Distrital Zonal V possui uma nota média considerada baixa pela SEMED no IDEB/2015, ainda que tenha alcançado a meta do INEP/MEC para o referido ano. Em 2017, consta no sítio do INEP/MEC que a escola está sem IDEB ou sem cadastro no Censo da Educação

Básica 2017. A meta do INEP/MEC para a escola em 2021 é de 4.8. A direção da escola se manteve a mesma desde 2009 até 2018 (período da coleta e produção de dados em campo).

O bairro no qual a escola está inserida possui precário abastecimento de água e pavimentação das ruas sem manutenção. No entorno da escola existem invasões antigas que se caracterizam como becos e não possuem saneamento básico. A escola possui prédio próprio, atenderam em 2017, 121 crianças em situação de risco e/ou vulnerabilidade social, cujas famílias são em sua grande maioria de baixa renda e pouco participam das atividades da escola. Cabe destacar que para preservar a identidade de cada escola participe da pesquisa, algumas características que seriam relevantes de serem relatadas são mantidas em sigilo.

Quanto aos aspectos de infraestrutura a escola possui salas de aula com condicionador de ar em funcionamento, sala de professores, secretaria, diretoria, pátio, biblioteca, sala de multimeios, laboratório de informática, sala de terapia, um pequeno jardim, refeitório, sistema de segurança COSE, e vigilante humano pago com recursos da instituição por meio de parcerias. Já teve em suas dependências consultório odontológico, o qual não possui mais, não tem quadra esportiva.

A escola possui uma equipe composta de 6 professores e 1 apoio pedagógico. Dos dados obtidos por meio de pesquisa de campo e questionário acerca do histórico quantitativo da escola, em 2015 esta atendia 2 (duas) turmas de 4º ano, uma com 23 estudantes e outra com 18, sendo transferidos deste universo 5 estudantes, 2 estudantes abandonaram, 8 foram reprovados. Quanto ao 5º ano, a escola dispunha de 1 (uma) turma com 28 estudantes, dentre os quais 2 foram transferidos, 1 abandonou, e 2 foram reprovados.

Em 2016, a escola atendia 1 (uma) turma de 4º ano, com 28 estudantes, sendo transferidos deste quantitativo 3 estudantes e 2 foram reprovados. Quanto ao 5º ano, a escola dispunha de 1 (uma) turma com 31 estudantes dentre os quais 5 foram transferidos e 3 estudantes foram reprovados.

Em 2017, a escola atendia 2 (duas) turmas de 4º ano, uma com 14 estudantes e outra com 12, sendo transferidos deste universo 4 estudantes, 1 estudante foi reprovado. Quanto ao 5º ano, a escola dispunha de 1 (uma) turma com 25 estudantes, dentre os quais 4 foram transferidos, 1 abandonou, e **nenhum foi reprovado**.

Nesta escola os estudantes participam de atividades educativas tanto no período matutino quanto no turno vespertino. Os responsáveis dos estudantes em sua maioria estão desempregados segundo questionário promovido pela escola. E para esta escola são enviados estudantes com as mais diversas problemáticas sociais.

**Quadro 19:** Caracterização Escola G

<b>Zona:</b> Leste <b>Nível Socioeconômico dos estudantes de 5º ano:</b> 3	<b>Nota IDEB/2015:</b> 3.9 <b>Nota IDEB/2017:</b> 4.7 <b>PROJEÇÃO/INEP/MEC 2021:</b> 5.4
<b>Etapa de Ensino:</b> Ensino Fundamental I: 1º ao 5º ano Ensino Fundamental II: 6º ao 9º ano <b>Modalidade:</b> EJA	<b>Horário de Funcionamento:</b> Matutino Vespertino Noturno
<b>Qtd. de estudantes:</b> 859 <b>Qtd. de pedagogos:</b> 03 <b>Qtd. de professores:</b> 27	<b>Qtd. de turmas de 5º ano:</b> <b>Em 2015:</b> 3 turmas <b>Em 2016:</b> 3 turmas <b>Em 2017:</b> 3 turmas
<b>Parcerias:</b> Com festivais da comunidade.	

Fonte: Pereira (2019). Pesquisa de Campo: Instrumento Questionário (2017).

A **Escola G** faz parte da Divisão Distrital Zonal VI possui uma nota média considerada baixa pela SEMED no IDEB/2015, e obteve um crescimento de 0,8 pontos no IDEB/2017, alcançando a nota média projetada pelo INEP/MEC para escola no referido ano, ainda não atingiu a meta de 5.4 projetada pelo INEP/MEC para o ano de 2021. A escola possui prédio próprio e oferta as etapas: Ensino Fundamental I (1º ao 5º); Ensino Fundamental II (6º ao 9º); e a modalidade: Educação de Jovens e Adultos (EJA). Funciona em três turnos (matutino, vespertino e noturno).

A escola possui 3 pedagogos e um quadro docente composto por 27 professores. No ano de 2017 atendeu a 859 estudantes no total. A direção da escola atua desde 2016. A escola passou por recorrentes intervenções por parte da SEMED, cerca de 3 intervenções em apenas 2 anos (dentro os motivos consta investigações de suposto desvio de recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação-FNDE).

Nos dados do INEP/MEC a escola é classificada quanto ao estrato socioeconômico como nível 3. De acordo com os profissionais da educação embora a escola seja considerada escola em área urbana, a mesma está localizada em uma área de difícil acesso, em seu entorno possui ramais e ladeiras que inviabilizam o acesso em dias chuvosos, e o transporte coletivo é ineficiente para atender o local no qual a escola está inserida.

A escola está situada em uma área considerada vermelha, de acordo com os profissionais da educação entrevistados, a escola convive com a violência e o tráfico de drogas fora e dentro do ambiente escolar. Os responsáveis dos estudantes pouco participam das atividades promovidas pela escola.

Figura 15: Matriz Swot da escola G

FORÇAS		FRAQUEZAS	
União da equipe escolar.	Participação em reunião dos pais.	Falta mais envolvimento nas tarefas pedagógicas.	Desempenho dos alunos nas avaliações externas.
Professores habilitados.	Melhoria do IDEB do 6º ao 9º ano.	Falta de aulas atrativas.	Falta de apoio pedagógico.
Índice de aprovação das séries iniciais.		Rotatividade de professores do 4º ano das séries iniciais.	
OPORTUNIDADES		AMEAÇAS	
Fábricas no entorno da escola.	Balneários.	Violências.	Tráfico de drogas.
Centro de cursos profissionalizantes.	Posto de saúde.	Gravidez na adolescência.	Polição sonora.
Fauna e Flora.		Prostituição infanto juvenil	
ESTRATÉGIAS			
Criar um cronograma para dividir as tarefas pedagógicas realizadas na escola.			
Organizar um dia "D" de Mobilização na comunidade para o enfrentamento da violência e a pedofilia.			
Realizar palestras com parceria com o posto de saúde e o CEMASP sobre a gravidez na adolescência.			
Promover parcerias com as fábricas em busca de patrocínio para premiar os alunos e as turmas que mais se destacarem.			

Fonte: Pereira (2019). Pesquisa de campo (2017).

É possível observar na figura 15 além da violência e do tráfico de drogas outras ameaças como: prostituição infanto-juvenil e a gravidez na adolescência. A maioria dos estudantes do 5º ano responderam no questionário socioeconômico o qual acompanha a Prova Brasil, que moram em casa com outras 6 ou mais pessoas. Segundo os profissionais da educação, o excesso de pessoas em uma única casa e a ausência de políticas de emprego e renda para os moradores do bairro no qual a escola está inserida acarretam na banalização da prostituição e no aumento do tráfico de drogas dentro do bairro.

Quanto aos aspectos de infraestrutura a escola possui: salas com condicionador de ar em funcionamento, sala dos professores, secretaria, diretoria, pátio, biblioteca, sala de multimeios, telecentro com apenas 9 computadores em uso, refeitório, sistema de segurança COSE, cozinha, depósitos, e um campo de futebol. Não possui consultório odontológico, não tem vigilante humano, quadra poliesportiva e horta.

Observando os aspectos quantitativos da escola, levando em consideração apenas o 4º e 5º ano, em 2015, esta atendia 2 (duas) turmas de 4º ano, uma com 37 estudantes e outra com 38, totalizando 75, dentre os quais 5 foram transferidos, 12 reprovados e 1 abandonou. E, 3 (três) turmas de 5º ano, cada turma tendo em média 26 estudantes, totalizando 79, dentre os quais 10 foram transferidos, **16 reprovaram** e 3 abandonaram.

Em 2016 a escola manteve 2 (duas) turmas de 4º ano, cada uma com 38 estudantes, totalizando 76, dos quais 5 foram transferidos, 12 reprovados e 2 abandonaram. Também manteve as 3 (três) turmas de 5º ano, cada uma com 32 estudantes, totalizando 96 dos quais 9 foram transferidos, **14 reprovados** e 2 abandonaram.



Em 2017, a escola ofertou 2 (duas) turmas de 4º ano e 3 (três) turmas de 5º ano. Cada turma do 4º ano teve 39 estudantes, totalizando 78, dos quais 3 foram transferidos e 4 reprovaram. As turmas de 5º ano possuíam em média 32 estudantes, totalizando 98, destes 8 foram transferidos e **12 reprovaram**.

**Quadro 20:** Caracterização Escola H

<b>Zona:</b> Sul <b>Nível Socioeconômico dos estudantes de 5º ano:</b> 3	<b>Nota IDEB/2015:</b> 7.6 <b>Nota IDEB/2017:</b> 7.0 <b>PROJEÇÃO/INEP/MEC 2021:</b> 6.4
<b>Etapa de Ensino:</b> Educação Infantil Ensino Fundamental 1º ao 5º ano	<b>Horário de Funcionamento:</b> Matutino Vespertino
<b>Qtd. de estudantes:</b> 345 <b>Qtd. de pedagogos:</b> 01 <b>Qtd. de professores:</b> 11	<b>Qtd. de turmas de 5º ano:</b> <b>Em 2015:</b> 1 turma <b>Em 2016:</b> 3 turmas <b>Em 2017:</b> 1 turma
<b>Parcerias:</b> Com Igrejas e Postos de Saúde da Comunidade.	

Fonte: Pereira (2019). Pesquisa de Campo: Instrumento Questionário (2017).

**A Escola H** pertence à Divisão Distrital Zonal V, possui uma alta nota média no IDEB/2015, apresentou um decréscimo de 0,6 pontos na nota média em 2017, já ultrapassou a meta do INEP/MEC para sua escola de 6.4 para o ano de 2021. Desde o ano de 2010 a direção da escola permanece a mesma. A escola possui prédio próprio, todavia, no período da entrevista apresentava uma situação crítica em sua infraestrutura física, estava sem abastecimento de água, fato recorrente segundo os profissionais da educação, e muitas das vezes não tinha o fornecimento de energia elétrica, uma vez que estava funcionando com ligação clandestina.

A escola atende as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (1º ao 5º). Nos dados do INEP/MEC a escola é classificada quanto ao estrato socioeconômico como nível 3. O perfil dos alunos é de crianças em vulnerabilidade social, e que apresentam alta rotatividade devido à mudança de bairro. Segundo a direção da escola geralmente a refeição diária só é realizada na escola. As famílias pouco participam das atividades da escola. E esta está situada em uma área considerada vermelha, os profissionais da educação entrevistados relatam que esta já foi assaltada 2 (duas) vezes.

A escola possui uma equipe de professores com pouca rotatividade, ao todo são 11 professores, a maioria com especialização em educação e uma pedagoga. A escola atendeu 345 estudantes em 2017.

Quanto aos aspectos de infraestrutura a escola possui: salas de aula com condicionadores de ar muito antigos (mais de 10 anos, segundo a direção) e barulhentos, os quais funcionam parcialmente;



sala dos professores; pátio; biblioteca; telecentro; refeitório; sistema de segurança COSE. Não possui diretoria, quadra poliesportiva, sala de multimeios, horta, consultório odontológico, nem vigilante humano.

Quanto aos aspectos quantitativos a escola em 2015, atendia 3 (três) turmas de 4º ano tendo em média 35 estudantes por turma, totalizando 104, destes 8 foram transferidos e nenhum reprovado. A escola só dispunha de 1 (uma) turma de 5º ano, com 38 estudantes, dos quais 8 foram transferidos e **nenhum reprovado**.

Em 2016, a escola ofertava 2 (duas) turmas de 4º ano, uma com 27 estudantes e outra com 28, totalizando 55, destes 5 foram transferidos e 6 reprovados. E, no 5º ano atendia 3 (três) turmas de 5º ano tendo em média 30 estudantes por turma, totalizando 90, destes 9 foram transferidos e **nenhum reprovado**.

Em 2017, a escola atendia 2 (duas) turmas de 4º ano, sendo 1 com 24 alunos e outra com 21, totalizando 45 estudantes, destes 3 foram transferidos e nenhum reprovado. E para o 5º ano passou a disponibilizar apenas 1 (uma) turma com 37 estudantes matriculados sendo 2 transferidos e **nenhum reprovado**.

**Quadro 21:** Caracterização Escola I

<b>Zona:</b> Rural <b>Nível Socioeconômico dos estudantes de 5º ano:</b> 2	<b>Nota IDEB/2015:</b> 3.9 <b>Nota IDEB/2017:</b> 5.7 <b>PROJEÇÃO/INEP/MEC 2021:</b> 4.8
<b>Etapa de Ensino:</b> Educação Infantil Ensino Fundamental 1º ao 5º ano	<b>Horário de Funcionamento:</b> Matutino Vespertino
<b>Qtd. de estudantes:</b> 113 <b>Qtd. de pedagogos:</b> 0 <b>Qtd. de professores:</b> 6	<b>Qtd. de turmas de 5º ano:</b> <b>Em 2015:</b> 1 turma <b>Em 2016:</b> 1 turma <b>Em 2017:</b> 1 turma
<b>Parcerias:</b> Embrapa: Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária; Vereadores.	

Fonte: Pereira (2019). Pesquisa de Campo: Instrumento Questionário (2017).

**Escola I** pertence à Divisão Distrital Zonal VII, possui uma nota média considerada baixa pela SEMED no IDEB/2015, e apresentou crescimento de 1,8 pontos no IDEB/2017, com a divulgação da nota média alcançada em 2017, já ultrapassou a meta do INEP/MEC para sua escola de 4.8 para o ano de 2021. A direção da escola é a mesma desde 2010. A escola possui prédio próprio, atende a etapa da Educação Infantil (turma multisseriada) e Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), nos turnos matutino e vespertino. Como as turmas eram inferiores a 20 estudantes não participou da realização da Prova Brasil nos anos 2005 a 2013.

Nos dados do INEP/MEC a escola é classificada quanto ao estrato socioeconômico como nível 2<sup>48</sup> considerado baixo. O perfil dos estudantes, segundo dados fornecidos pelos profissionais da escola em pesquisa de campo, é de crianças em vulnerabilidade social. Os estudantes são infrequentes e dentre os motivos estão às condições de acesso à unidade escolar, principalmente em períodos chuvosos cujo acesso para condução escolar fica inviável e a distância da escola da casa das crianças também contribui para que estas sejam infrequentes.

A escola conta com um público cujas famílias são formadas por agricultores, caseiros e diante da construção de um conjunto residencial do Programa Federal Minha Casa, Minha Vida<sup>49</sup> voltado para famílias de baixa renda, fez com que a escola passasse a receber crianças não só do entrono, mas também de localidades mais distantes, como deste conjunto residencial.

A direção escolar afirma que por perceber de forma recorrente que as crianças não são bem cuidadas por seus responsáveis aciona o Conselho Tutelar com certa frequência.

A escola atendeu em 2017, a 113 estudantes, não possui pedagogo e o quadro docente conta com 6 professores os quais residem distante da escola. Quanto aos aspectos de infraestrutura a escola possui: salas de aula com condicionador de ar em funcionamento parcial; possui sala dos professores; secretaria; diretoria; pátio; sala de leitura; telecentro; horta; refeitório; sistema de segurança COSE; não possui vigilante humano, nem consultório odontológico, nem quadra poliesportiva.

Observando os aspectos quantitativos da escola, em 2015, esta atendia apenas uma turma de 4º ano com 25 estudantes, destes 6 foram transferidos e 4 reprovados. E, uma turma de 5º ano com 30 estudantes, dos quais 3 foram transferidos e **5 reprovados**.

Em 2016, a escola atendia uma turma de 4º ano com 28 estudantes dos quais 4 foram transferidos e 9 reprovados. Também uma turma de 5º ano com 19 estudantes dos quais 3 foram transferidos e **3 reprovados**.

A escola em 2017 atendia uma turma de 4º ano com 19 estudantes matriculados destes, um foi transferido e 2 reprovados. E no 5º ano foram atendidos 13 estudantes, dentre os quais 1 foi transferido e **1 reprovado**.

A apresentação das particularidades das escolas, ainda que de maneira sintética, pretendeu não só indicar ao leitor as características de espaço físico que estas escolas dispõem para realização

---

<sup>48</sup> Nível II - (30;40]: Neste, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como uma televisão em cores, um rádio, uma geladeira, um telefone celular, dois quartos e um banheiro; bem complementar, como videocassete ou DVD; não contratam empregada mensalista e nem diarista; a renda familiar mensal é de até 1 salário mínimo; e seus pais ou responsáveis possuem ensino fundamental completo ou estão cursando esse nível de ensino (INEP/MEC, 2014b).

<sup>49</sup> O Programa Minha Casa, Minha Vida, com aprovação da Medida Provisória nº 459, em março de 2009 o Programa passa a ser implementado (BRASIL, 2009).

do trabalho pedagógico, como também o quantitativo de estudantes que atendem, bem como a incidência de dificuldades que enfrentam no cotidiano escolar.

Os aspectos quantitativos das escolas foram estratificados enfatizando o quantitativo de turmas de 4º e 5º ano, taxa de reprovação e abandono, uma vez que a queixa que ecoa nas diferentes unidades escolares, diz respeito ao pequeno quantitativo de turmas das escolas com alta nota no IDEB que realizam as avaliações externas bem como a recente “cultura de não reprovação” termo utilizado pela comunidade escolar partícipe da pesquisa.

A não reprovação dos estudantes embora considerada uma estratégia humanizadora enquanto estratégia pedagógica pautada na possibilidade de recuperação da aprendizagem escolar no decorrer do processo educacional, se utilizada com fins administrativos, apresenta seu viés prejudicial tanto para o estudante que é promovido sem a aquisição de conteúdos basilares para o ano seguinte, quanto para a unidade educacional, que é logo identificada como instituição que manipula dado a fim de melhor figurar nos ranqueamentos da SEMED ou no IDEB.

“A pretensão do Ideb de sumarizar a qualidade de ensino oferecida [...] não parece viável, já que incapaz de refletir a realidade das instituições” (ALMEIDA; DALBEN; FREITAS, 2013, p.1156). Por exemplo, o índice deixa de considerar o nível socioeconômico da população que as escolas atendem. A eficácia da escola não pode ser avaliada por um único indicador como o IDEB, ou qualquer outro, seja qual for (idem).

Assim, a GIDE se trata de um tipo de gestão que não enfrenta os problemas estruturais da educação brasileira. Ao partir do entendimento de que qualidade educacional é apenas ter proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, demonstra desacordo com os autores da educação tais como Dourado; Oliveira (2009) quando destacam a importância de espaços educativos diversos na instituição escolar como quesitos de qualidade educacional, dentre outros aspectos. Tais espaços para o âmbito empresarial são avaliados como custo, portanto descartáveis. Esse conceito empresarial de qualidade educacional acaba por construir uma noção restrita de cidadania, coerente com uma perspectiva mercantilizadora da educação.

Importa salientar que a “[...] hierarquização entre escolas e redes carrega hierarquias sociais, históricas de coletivos sociais e as reforça. A ênfase na qualidade social desoculta a função segregadora dessas medidas-avaliações-hierarquias [...]” (ARROYO, 2017, p.18), portanto a qualidade social mais do que a qualidade em um viés estreito aplicado dentro do próprio sistema escolar é a qualidade que necessita ser buscada.

## CAPÍTULO III

As formas de ensino orientadas por meio da GIDE, muitas das vezes esvaziadas e desprovidas de sentido com a qual os estudantes das escolas municipais de Manaus estão sendo treinados a consumirem superficialmente conteúdos escolares, trazem preocupações e consequências perenes, pois, espraia um tipo de gestão que utiliza o ato de ensinar não com fins em garantir aprendizagem que auxilie na promoção do desenvolvimento do estudante, e sim uma instrução mecanicista, inerente ao contexto fabril, voltada mais para índices numéricos que acabam por expressar uma pseudoqualidade do ensino público municipal de Manaus.

### **3 A GIDE no entendimento dos profissionais que atuam na Educação Básica do Município de Manaus**

Segundo o Censo Escolar da Educação Básica de 2018, a rede municipal de ensino de Manaus é a terceira maior rede do país. Em 2019 a capital amazonense registrou matrícula de mais de 240 mil estudantes, nas 496 unidades educacionais que disponibilizou (SEMED/DEPLAN/SIGEAM, 2019).

A GIDE adentra no cenário educacional de Manaus por meio de articulações políticas partidárias que permitem que a Empresa Instituto Áquila defina que quaisquer outras maneiras de gerir a educação se não por dados numéricos se trata de uma gestão impregnada de ideologias e achismos, portanto, propõem oferecer uma ferramenta que pressupõe resultados rápidos e com maior “cientificidade” para o contexto educacional, por meio do que denominam de gestão por resultados ou com base em fatos e dados.

Esta prática adotada pela empresa consultora contratada pela SEMED articula a maneira de gerir a educação pública municipal nos moldes tecnicistas, ou da teoria do capital humano, de Theodore Schultz, seguindo princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, do fazer mais com menos (SAVIANI, 2013, p. 365), preceitos próprios do ambiente fabril.

Segundo Frigotto (1993) a lógica do tecnicismo “[...] era ‘tecnificar a educação’, isto é, conceber o sistema educacional como uma empresa e aplicar-lhe as técnicas e as máquinas que haviam produzido ótimos resultados no desempenho industrial” (p.121).

Quanto ao aspecto administrativo, o método empreendido pelas diferentes gerências industriais (de Taylor a Ohno, por exemplo) tem sido o de prever, organizar, comandar, coordenar e controlar. Fayol (1989) sistematiza que administrar é uma função que se reparte, como se fosse uma divisão entre a cabeça e os membros do corpo social, cuja capacidade principal do diretor seja a capacidade administrativa e do operário a capacidade técnica, capacidade característica da função que desempenha.

O autor diz que: “Para manter sua unidade em bom estado funcional, o chefe deve excluir ou propor a exclusão de todo agente que, por qualquer motivo, se torne incapaz de exercer bem sua função [...]” (p.122). E completa que, é necessário o controle em uma empresa a fim de que se verifique se as ordens dadas estão sendo adotadas, e para que “[...] o controle seja eficaz, deve ele ser realizado em tempo útil e acompanhado de sanções” (p. 131).

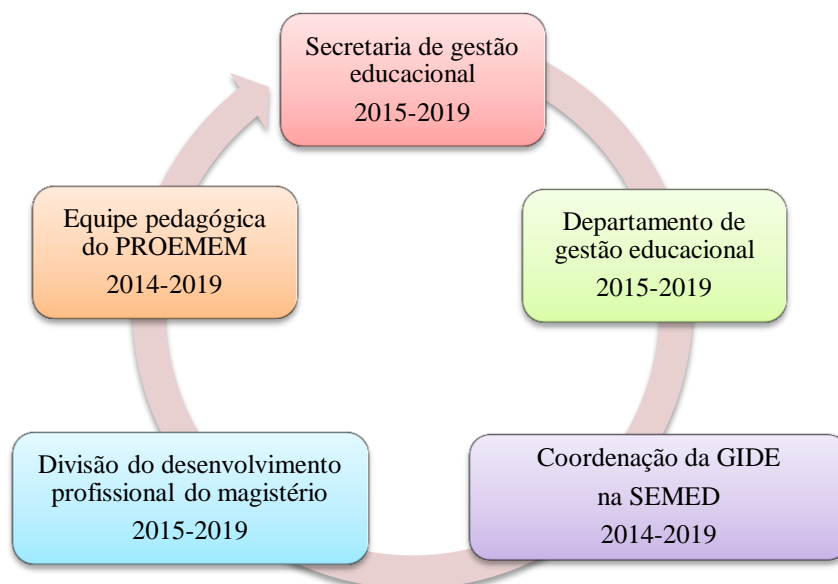
Ao partir do entendimento dos administradores de empresas pode-se ter em mente as perspectivas destes para o âmbito educacional, perspectivas que muitas das vezes não são condizentes com o que se requer da educação quando esta é entendida como uma produção histórica, universal e direito de todos os homens.

A fim de analisar essa estratégia administrativa de organização da SEMED por dentro, denominada GIDE e, objetivando identificar as recepções, percepções e reações dos profissionais que atuam na educação básica do município de Manaus, foram entrevistados 36 sujeitos, quais sejam: 8 diretores, 8 pedagogas, 11 professores do 5º ano, 2 assessoras pedagógicas, 2 assessoras da GIDE e 5 chefias da SEMED.

Cabe destacar que no ato da pesquisa de campo, ao adentrar nos departamentos da Secretaria Municipal de Educação, existiu certa curiosidade sobre a pesquisa e a percepção da pesquisadora acerca dos altos índices de aprovação que a rede apresentava. Ao passo que procurando não intervir nas respostas devolve-se o questionamento aos sujeitos acerca do que estes pensavam sobre os dados gerados pela Secretaria, as respostas eram enfáticas: os dados são falseados e os estudantes estão sendo aprovados para evitar sanções porque as escolas são cobradas a aprovar.

Esta compreensão dos funcionários que atuam dentro dos departamentos da Secretaria não é a mesma compreensão das chefias da SEMED entrevistadas, as chefias da SEMED são unânimes no entendimento de que a GIDE seja uma excelente ferramenta de gestão.

**Figura 16:** Pastas das Chefias Entrevistadas



Fonte: Pereira (2019). Pesquisa de Campo (2017; 2018).

Segundo as chefias entrevistadas, a GIDE possibilita maior acompanhamento da situação das escolas do município de Manaus. O monitoramento constante e detalhado é considerado pelas chefias como a maior contribuição da GIDE para a SEMED. Assim, o controle dos processos dentro da SEMED e nas escolas auxilia principalmente para que haja maior fiscalização hierárquica, o que para a administração macro da SEMED é positivo.

Para cada sujeito entrevistado atribuiu-se numeração aleatória chefia 1, chefia 2, chefia 3, chefia 4 e chefia 5, com designação da função de chefia de modo genérico, sem maiores especificações das pastas nas quais atuam ou lideram, exceto pela figura 16, que apresenta o setor onde os chefes ou funcionários entrevistados trabalham. Assim, acerca da recepção da GIDE na SEMED, a chefia 1, relatou que ocorreram tantas mudanças na Secretaria que era difícil contar como foi essa história da chegada da GIDE desde as primeiras conversas entre a Empresa Instituto Áquila e a SEMED.

Observou-se que pelo fato de as práticas administrativas empreendidas na SEMED utilizarem a alteração de pessoal principalmente entre os cargos de chefia e direção escolar, existiu dificuldade dos sujeitos entrevistados situarem um marco que permitisse relatar a exata chegada da GIDE na SEMED.

A chefia 3, esclarece que a GIDE iniciou por meio da vontade direta do prefeito de Manaus o qual foi o principal envolvido no processo de contratação, logo a recepção a empresa teve que ser realizada dentro da Secretaria sem maiores contrariedades, posto que as chefias atuam como cargos

comissionados e a qualquer contrariedade à vontade administrativa municipal podem perder suas funções.

Para a chefia 5, a GIDE adentra na SEMED por meio de um contrato entre a empresa de consultoria e a Secretaria, segundo seu entendimento, a GIDE não estava ou está vinculada a nenhum outro projeto da Rede, como por exemplo, o PROEMEM.

Para a chefia 4, a GIDE veio para SEMED após conversas estabelecidas com o ex. Secretário de Educação em exercício no ano de 2013 e só foi efetivada em 2014. A explicação da chefia 2 ilustra este contexto histórico:

O Instituto Áquila apresentou ao então Secretário de Educação, Humberto Michiles, a proposta deles, como funcionava o Instituto, a GIDE, e as metas que eles tinham alcançado em outras redes, como a do Rio de Janeiro. Daí o Secretário solicitou que ao DEPLAN que é o Departamento de Planejamento, que é ligado a subsecretaria de Administração e Finanças, considerasse fazer uma contratação. Os valores não recorde, 6 ou 8 milhões. Nesse período, o PROEMEM, projeto do BID, gerenciador dos recursos, estava em construção, nele constavam 4 componentes, e o Áquila faz parte principalmente para garantir a questão da contrapartida exigida pelo BID, de uma empresa de gestão para acompanhamento e monitoramento da rede por resultados, os índices do IDEB precisariam estar altos (Chefia 2/SEMED, nov., 2018).

Por meio das informações obtidas através das entrevistas e demais documentos, é possível afirmar que os consultores da Empresa Instituto Áquila venderam seu produto ao então dirigente municipal. E, que a estratégia de gestão que desenvolvem advém da solicitação do BID dentro do projeto PROEMEM, especificamente no Componente nº 3, conforme fala da chefe 2, e análise documental explicitada no 2º capítulo desta tese.

A alteração de pessoal também nos cargos de Secretários de Educação do Município de Manaus pode ser observada na figura 17.

**Figura 17:** Rotatividade dos Cargos de Secretários Municipais da Educação de Manaus



Fonte: Pereira (2019). Dados extraídos do Diário Oficial do Município de Manaus.

É notória a obscuridade das articulações da Empresa Instituto Áquila com o BID, dentro do PROEMEM até mesmo para alguns sujeitos que chefiam pastas dentro da SEMED, com exceção de uma chefia, as demais demonstraram desconhecimento acerca dos negócios estabelecidos entre o setor público e o privado, o que demonstra que estes negócios ocorrem de fato às portas fechadas conforme já exposto.

Percebe-se também que as constantes trocas de chefias acontecem não ao acaso, mas objetivando que as “novas” chefias ao assumirem os departamentos ou a própria Secretaria, já encontrassem o trabalho estabelecido, predeterminado, para o qual lhes competiria apropriar-se e dar seguimento.

Quando assumimos em 2015, eram muitas nomenclaturas que não conhecíamos como iríamos dialogar sem conhecer? Então pedimos uma formação, um esclarecimento do que seria o sistema de gestão, porque para nós era confuso o entendimento [...] tivemos uma reunião com a coordenadora da GIDE na SEMED e começamos a nos apropriar. Entendemos que já estava nas DDZ's, nas escolas, mas que ainda estava acontecendo na SEMED Sede (Chefia 3/SEMED, out., 2017).

Percebe-se que a administração ao seguir preceitos empresariais elencados por Fayol (1989) quando se utiliza de sanções (recompensas ou penalidades), faz alterações de chefias, diante do grau de responsabilidade das funções que cada uma desempenha, e de acordo com o que a organização considera como ações úteis e de responsabilidade desta.

O quadro 22 sintetiza como estas 5 chefias entrevistadas, e também os 2 assessores pedagógicos, e 2 assessores da GIDE percebem e respondem às estratégias administrativas propagadas por meio da Empresa Instituto Áquila.

**Quadro 22:** Como chefias e assessores percebem e respondem à GIDE

GIDE	Percebem a	Chefias	Assessores de Gestão	Assessores Pedagógicos
		Respondem a GIDE	Excelente ferramenta de gestão que modificou a estrutura organizacional da SEMED	Gestão por meio de fatos e dados que produz melhorias para educação.
		Validando as estratégias da GIDE. E seguindo as suas sinalizações [faróis]. Também criando outras demandas nos mesmos moldes da GIDE.	Produzindo/levantando dados nas escolas e demandando ações destas.	Realizando levantamentos pedagógicos e aplicando simulados e testagens diversas aos alunos.

Fonte: Pereira (2019). Pesquisa de Campo: Entrevistas (2017; 2018).



Para este grupo de entrevistados, a GIDE representa uma ferramenta administrativa que delinea a maneira de gerir o ensino em Manaus. São favoráveis à sua implementação na Rede e seguem suas diretrizes sem questionamentos acerca de sua origem. A característica da sociedade capitalista, de exploração da força de trabalho em máquina de produzir valor é de certa maneira bem aceita no âmbito dirigente do ensino em Manaus. Não são perscrutados os sentidos da GIDE, desde que seja possível monitorar com afinco o trabalho alheio a fim de garantir maior produtividade seja de diretores, pedagogos, professores ou mesmo estudantes.

O próprio Deming (1990) alerta que uma empresa pode parecer bem-sucedida quando administrada com base em números visíveis, mas pode estar fracassando pela negligência de seus administradores quando estes não levam em consideração os números desconhecidos ou impossíveis de conhecer. Acerca dos números desconhecidos, que engendram em negligência administrativa, a chefia 1 embora concorde com as estratégias administrativas da GIDE, destaca uma séria falha na metodologia GIDE, ao afirmar que o principal problema da rede, é a aprendizagem dos alunos.

A própria aprendizagem. Ainda não conseguimos mudar e temos trabalhado para isso. A alfabetização das crianças, dos alunos da Educação Básica do 1º ao 3º ano, nós ainda não alcançamos a nossa meta. [...] O abandono nós reduzimos bastante, agora a aprendizagem! [...] Nós já temos escolas que desde 2015 funcionam com educação integral, [...] é o que nós temos feito para mudar essa situação (Chefia 1/SEMED, mar., 2018).

Interessante destacar que as estratégias para melhoria da aprendizagem escolar dos estudantes requer no entendimento da chefia 1, na necessidade de ampliação de escolas que ofertem educação integral, estratégia que tem se mostrado eficaz segundo a chefia 1, e elevado os índices qualitativos na rede, esta estratégia não advém da GIDE. No entendimento desta chefia, a GIDE não é uma estratégia eficaz para melhoria da aprendizagem escolar, mas sim para o monitoramento e sinalização das lacunas educacionais.

Observam-se na Rede Municipal de Ensino de Manaus, contradições entre ações ocorrem no interior das escolas, dentre estas, a possibilidade de abertura de escolas para um formato de educação de outro tipo, em uma perspectiva integral mesmo em meio às exigências de padronização das unidades educacionais com vista a dados numéricos elevados.

Até o ano de 2017 eram 5 escolas que estavam estudando e procurando melhor desenvolverem um ensino dentro de uma perspectiva integral, entendendo segundo esta chefia o estudante como um ser social, inteiro.

É destaque por meio da fala das chefias da SEMED que o que interessa é o monitoramento que a GIDE proporciona, mesmo que fomenta ações pedagógicas que se mostrem ineficientes para suprirem a questão principal das escolas, a promoção da aprendizagem dos estudantes.

As assessoras da GIDE entrevistadas acreditam que a estratégia administrativa empreendida pela consultoria de fato funciona e contribui para melhoria dos resultados educacionais. Relatam terem passado por treinamento oferecido em uma semana para prática da função.

[...] o treinamento não ocorreu em tempo suficiente, pois é um estudo complexo, após o treinamento já fui para escola, o restante tive que aprender na prática, o que me ajudou a entender mais rápido, principalmente a coleta do IFC/RS, só fui entender realmente praticando (Assessora da GIDE 1/SEMED, out., 2017).

Na fala da entrevistada é possível observar que por a GIDE utilizar várias ferramentas da administração de empresas, cujo entendimento da utilidade requer aplicação prática principalmente por não fazerem parte do cotidiano escolar, tais ferramentas e técnicas utilizadas se tornaram familiares ao trabalho das chefias e assessores através da constante utilização na execução prática, mas ainda são estranhas ou causam estranheza quando inseridas dentro do ambiente escolar.

As assessoras da GIDE e as assessoras pedagógicas entrevistadas relataram que o que mudou no cotidiano das escolas e da Rede foi o quesito, organização. Afirmam que os acessos aos dados das escolas estão disponíveis de maneira mais facilitada. Ressaltam, contudo, que as escolas tornaram-se extremamente competitivas. E que embora exista certa cooperação entre escolas para troca de experiências, são poucas as iniciativas nesse sentido. As assessoras de gestão afirmaram existir competição até mesmo entre assessores.

A competitividade, estratégia comum do mercado em busca de rentabilidade, posto que enxergue as demais empresas como concorrentes ou rivais. Incentiva no âmbito empresarial a busca por parcerias, a fim de que as empresas possam produzir mais, crescer e se destacar das demais. No contexto educacional, a competitividade entre cargos, escolas, e até mesmo entre entes da federação, estados e municípios, acaba por propiciar um nicho de mercado de privatização por dentro das escolas públicas.

Na busca por destaque principalmente nas pontuações do IDEB, municípios como Manaus, estabelecem como metas um melhor posicionamento no ranking de resultados educacionais, e para tanto, justificam a contratação milionária de empresas de consultoria que atuam livremente na Secretaria, introduzindo uma cultura alheia às necessidades educacionais como de solidariedade, por exemplo. O que demonstra que dados aligeirados para o âmbito educacional incutem em longo prazo em um problema mais complexo de ser resolvido.

Gentili (1996) argumenta que a estratégia competitiva sob os parâmetros do mercado na premissa da busca por maior qualidade, adquire força a partir da crise do regime de acumulação fordista, na retórica empresarial o mercado exige um produto diversificado, diferenciado, e reverbera na

sociedade que busca potencializar o valor humano implícito nos produtos de qualidade, o que gera uma nova racionalidade produtiva, que se espalha na sociedade como um todo.

Todavia, as mudanças no âmbito empresarial embora imponham que a rigidez do fordismo seja superada por meio da exigência de práticas mais flexíveis, ao estilo Toyota de produção, para Manaus, constata-se que o capitalismo apresenta sua versatilidade, não obstante ao ambiente, região ou necessidade, utiliza a estratégia mais propícia à extração de mais valor dos trabalhadores. A exemplo disso, no contexto educacional, observa-se por meio da consultoria da Empresa Instituto Águila, que em Manaus adotou-se uma estratégia administrativa rígida, hierárquica, padronizadora, com poucas nuances de flexibilidade.

Assim, de acordo com as assessoras pedagógicas entrevistadas, a GIDE trouxe para a SEMED um trabalho mais direcionado, detalhado e pautado por metas. Para estas, o trabalho outrora era realizado de maneira subjetiva, mas agora está mais claro, uma vez que as exigências para as escolas estão mais difundidas.

Hoje os assessores pedagógicos tem uma planilha para ser preenchida em cada escola que visita, checando se os pedagogos estão acompanhando o preenchimento do currículo que os professores ministram. Caso o pedagogo não tenha evidências de que está fazendo esse acompanhamento, não tenha os registros dele, então eu não tenho como lançar na minha planilha [...] O professor pode até repetir o conteúdo que ministra, mas só vai aparecer uma única vez, e se ao repetir conteúdos ele deixar de ministrar outros, ficará com farol vermelho (Assessora Pedagógica 1/SEMED, out., 2017).

Nesse cenário em que segundo Braverman (1987) o capital faz com que o trabalhador deixe ser um profissional com conhecimento técnico e científico para se tornar em uma ferramenta humana de gerência, a GIDE, como ferramenta de gestão empresarial nas escolas, cumpre a função de monitorar a produção de respostas dos trabalhadores segundo as prescrições exigidas pelo chefe imediato. Os trabalhadores em todos os níveis, inclusive nos cargos de chefias são direcionados não mais em pensar e aplicar sua ciência na prática diária de seu trabalho, e sim em seguir as demandas presentes nas ferramentas da GIDE.

A função do pedagogo escolar torna-se mais técnica, burocrática e menos associada às demandas sociais, à realidade em que o estudante se encontra. Libâneo (2012) afirma que a pedagogia se trata da teoria e prática da educação, e a educação deve ser entendida como prática social. E acrescenta que a pedagogia “[...] se refere não apenas ao ‘como se faz’, mas, principalmente, ao ‘por que se faz’, de modo a orientar o trabalho educativo para as finalidades sociais e políticas almejadas pelo grupo de educadores” (p. 39).

Mas, no caso das escolas municipais de Manaus, a GIDE reduz a função do pedagogo e também do assessor pedagógico a um praticismo desconectado da teoria. As ferramentas

administrativas da GIDE exigem que a mesma ação prescrita por meio de planilhas seja desempenhada por todos os profissionais das escolas do município de Manaus, ainda que para responder a contextos sociais completamente distintos.

As chefias entrevistadas ressaltam que o trabalho por meio da GIDE tem sido integrado, pois, segundo estas, faz existir melhor acompanhamento dos processos que permite uma intervenção mais rápida nas escolas. Afirmam que é a GIDE quem direciona o planejamento e a execução de tudo o que ocorre na SEMED.

Essa intervenção por meio de monitoramentos se trata de uma prática que identifica as escolas, professores, estudantes com baixo desempenho e exigem das unidades educacionais, por meio das assessorias de gestão e pedagógica, ações de melhoria de resultados.

O quadro 23 sintetiza as respostas mais recorrentes presentes nas entrevistas aos sujeitos partícipes da pesquisa no contexto escolar: diretores, pedagogos e professores. Observa-se que as percepções e reações às estratégias administrativas por meio da GIDE no âmbito escolar não são uníssonas.

**Quadro 23:** Como as equipes escolares percebem e respondem à GIDE.

PERCEBEM A GIDE	RESPONDEM A GIDE	PERCEBEM A GIDE	RESPONDEM A GIDE
<b>Escola A:</b> como imposição do administrador municipal, sem abertura para discussão.	Com enfrentamentos e concessões.	<b>Escola E:</b> como uma estratégia de gestão cuja escola já utilizava grande parte dos elementos.	Levantando os dados e fazendo o que é cobrado.
<b>Escola B:</b> como um bom projeto.	Levantando dados e traçando metas.	<b>Escola F:</b> como um projeto da SEMED que desumanizou a educação municipal.	Explicando a dinâmica da escola e conseguindo concessões.
<b>Escola C:</b> como imposição após assinatura de contrato entre a empresa consultora e a SEMED.	Acatando as demandas e procurando melhorar os índices.	<b>Escola G:</b> como cobrança.	Cumprindo o que é demandado.
<b>Escola D:</b> como estratégia de melhor organização de dados e ações da escola.	Organizando melhor os documentos da escola e elaborando padronizações.	<b>Escola H:</b> como estratégia administrativa parecida com o prêmio gestão do CONSED.	Adaptando-se à rotina de trabalho imposta.
<b>Escola I:</b> imposição da SEMED		Adaptando-se para responder às suas demandas.	

Fonte: Pereira (2019). Pesquisa de Campo: Entrevistas (2017; 2018).

Das nove escolas cujos sujeitos foram entrevistados, na sistematização das respostas mais recorrentes, em duas escolas os profissionais da educação demonstram serem favoráveis a esta estratégia de gestão. Em outras duas escolas, assumem posição de acato às demandas por serem semelhantes às estratégias do INEP/MEC e demais órgãos que gerenciam o ensino no país. Em cinco escolas os sujeitos entrevistados são contrários às estratégias da GIDE.

Em análise mais detalhada para os cargos exercidos, os 8 (oito)<sup>50</sup> diretores da SEMED entrevistados indicam que a GIDE veio sistematizar nas escolas um trabalho que já era delineado por meio da Secretaria, portanto, já fazia parte da prática escolar. Uma diretora lembrou que a GIDE acrescenta alguns elementos anteriormente trabalhados na Gestão da Qualidade Total-GQT, estratégia utilizada em Manaus na década de 1990.

Interessante destacar que a princípio os diretores entrevistados relataram não saberem do que se tratava a GIDE, e afirmaram que só tiveram conhecimento do que se tratava por meio de um “treinamento” que se deu em espaços e tempos distintos. Alguns afirmam ter ocorrido o treinamento em dois dias, na Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério-DDPM/SEMED. Outros dizem que teve a duração de uma semana, e que foi realizado em escolas polo da SEMED, e, ministrado pelos multiplicadores da GIDE, funcionários da SEMED, os quais foram anteriormente treinados pela empresa. Outros relatam que não houve qualquer preparo, pois, tomaram conhecimento da GIDE por meio de uma reunião geral que expôs a nova estratégia de gestão que seria trabalhada na SEMED e deveria ser bem recepcionada pelos diretores. A diretora 8 diz que:

[...] Particularmente, não gosto da GIDE! Eu acredito que tudo que vem de cima para baixo, por meio da Secretaria e chega na escola, sem ouvir a escola, sem saber o que a gente quer, eu não gosto! Eu acho que as coisas devem partir da escola [...] assim, no começo foi um embate, uma briga [...]. A primeira reunião foi com o Instituto Águila e com o prefeito, e tinha o objetivo de explicar para o grande grupo qual era o objetivo do trabalho (Diretora 8/SEMED, out., 2017).

Nas palavras dos diretores escolares entrevistados no início existiu grande impacto, alvoroço, reclamação, embate, medo, pois os diretores da rede municipal de Manaus são nomeados para a função por meio de indicação política. Não existe concurso público ou eleição para o exercício da função, o que acarreta em inúmeras problemáticas que envolvem também a submissão irrestrita às demandas que se lhes apresentam, uma vez que exercem cargo de confiança do poder Executivo, a qualquer opinião contrária, estão sujeitos a perderem o cargo de diretor.

Da feita que a decisão pela contratação da consultoria da Empresa Instituto Águila partiu do dirigente municipal, cabe destacar que não só na SEMED tem sido utilizada a consultoria da empresa por meio de contratos entre o setor público e o privado como também esta empresa tem ampliado seu mercado de atuação nas demais Secretarias do Município de Manaus, conforme se apresentou no capítulo 2º desta tese. E mais recente,

---

<sup>50</sup> Uma diretora se recusou em participar da pesquisa temendo represálias da SEMED. Segundo esta, represálias já sofridas anteriormente. Em respeito ao direito de não participação, embora sejam nove escolas, explica-se porque se tem apenas oito diretores.

A Secretaria Municipal de Saúde (Semsu) contratou, com dispensa de licitação, por R\$ 3 milhões, o Instituto Águila de Gestão. O objetivo é contar com serviços de consultoria para aprimorar o sistema de gestão da Secretaria. O Instituto Águila encontrou 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 subsele na capital em 2017 (ACRÍTICA, 2019).

O município de Manaus através dos recursos do contribuinte se coloca na condição de cliente de empresas de consultoria para que estas espreiam a lógica de mercado nos espaços públicos, lógica que adentra por meio dos contratos que são estabelecidos. Depois de ocorrida a privatização dos processos por meio das “assessorias técnicas” como afirma Adrião (2017), faz com que as estratégias previstas no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, de 1995, não tenham sofrido interrupção, conforme explanado no 2º capítulo desta tese.

A Empresa Instituto Águila com aval da prefeitura de Manaus para imprimir a lógica administrativa empresarial e a tendência produtivista, por meio da GIDE, para as 501 escolas do município de Manaus em 2014 (este quantitativo oscila, pois, houve redução de escolas conforme tabela 3, apresentada no 2º capítulo), converte sua lógica em prática oficial do município e desconsidera a CF (art. 206, inciso VI) que versa sobre a gestão democrática, e a LDBEN/1996 (arts. 3º, 14º e 15º) que ratificam este princípio.

Ressalta-se que a empresa contratada ignorou a participação dos sujeitos que atuam na Educação Básica, conforme crítica observada na fala da diretora 8, e engessou em um primeiro momento possibilidades outras de se fazer educação em um contexto tão diverso como o manauara, uma vez que poucas foram e são hoje as unidades escolares que conseguiram/conseguem não seguirem à risca o monitoramento semanal da GIDE (escolas rurais e conveniadas, por exemplo, dados obtidos por meio de entrevista realizada nos anos de 2017/2018).

Cabe destacar que os movimentos de redemocratização do país contra o centralismo administrativo do Estado brasileiro ainda são motivo de luta na questão da gestão democrática que marcou as décadas de 1980 e 1990. Os elementos constitutivos da gestão educacional: governo escolar descentralizado e colegiado, autonomia financeira e pedagógica, participação de diferentes segmentos (professores, alunos, pais ou responsáveis, funcionários, representantes da comunidade) na escolha da direção escolar (CARNEIRO, 2018), carecem de materialidade prática nas escolas municipais de Manaus.

Também a autonomia escolar disposta no artigo 15º, encontra-se cada vez mais distante de uma realidade prática, posto que os sistemas rígidos de currículo e as avaliações externas contrastam nitidamente com a autonomia pedagógica das instituições de ensino.

A gestão democrática do ensino público tem sido um dos desafios desde sempre. O horizonte deste conceito de gestão é o da construção da cidadania que inclui: autonomia, participação, construção compartilhada dos níveis de decisão e posicionamento crítico em contraponto à ideia de subalternidade (idem, p.73).

O autor completa que na gestão democrática, hierarquia autoritária, deve ser substituída pela vontade comum, presente tanto na eleição de diretores como na construção do projeto político-pedagógico, visando uma formulação coletiva, que deixa de ser campo aplicacional de normativas de administradores e gerentes para tornar-se prática democrática.

As inúmeras possibilidades antidemocráticas, ou de uma democracia esvaziada de conteúdo social, de seu sentido literal como poder popular, quando das articulações entre público e privado sinalizam segundo Wood (2011) que “[...] o poder coercitivo público está mais centralizado e concentrado do que nunca, mas isso apenas quer dizer que uma das principais funções de coerção ‘pública’ por parte do Estado é apoiar o poder ‘privado’ na sociedade civil” (p.218).

Paro (2015) corrobora que sempre que “[...] o poder público sobrepõe-se aos direitos do privado, limitando-os, bem como toda vez que o privado agride o domínio público, utilizando-o para interesses particulares, a democracia é violada” (p.61).

Dentro deste cenário antidemocrático, a GIDE foi percebida pelas 8 (oito)<sup>51</sup> pedagogas entrevistadas com estranhamento, sem muita compreensão do que se tratava, afirmam que a GIDE iniciou os trabalhos com muita cobrança e utilizando muitos dados estatísticos levantados por meio de fiscalização. Estas entendem que a GIDE veio como determinação impositiva da SEMED para todas as escolas e que, portanto, deveria ser acatada por todos. Assim, procuraram entender do que se tratava no próprio fazer prático da escola.

Importante destacar que as pedagogas entrevistadas reconhecem que a GIDE utiliza inúmeras ferramentas da produção industrial, segundo estas, tal prática faz com que seja inserida nas escolas mais carga de estresse ao trabalho que já se desenvolve, o que gera reclamações.

A GIDE por meio de autorização das chefias superiores da rede municipal de ensino, ao inserir os assessores de gestão em cada unidade escolar, os quais ora eram enxergados como colaboradores para melhoria do processo educacional, ora como fiscalizadores, delatores, incute outra estratégia de gerir o trabalho pedagógico nas escolas, por meio do controle e da exposição das escolas através de faróis.

---

<sup>51</sup> Encontramos escolas com 2 pedagogas das quais entrevistamos apenas 1. E uma escola sem pedagogo. Em outra escola foi entrevistada a apoio pedagógico a qual contabilizamos como pedagoga, uma vez que o pedagogo da referida escola não quis participar da pesquisa devido o excesso de trabalho que tinha por realizar no dia da visita à escola na qual trabalhava.

[...] Quando eles foram para a escola, eles foram primeiramente ver os desvios que havia na escola, analisando a documentação do ano anterior, toda uma questão documental dos Diários, dos Livros de Registros, todo apanhado de documentos, tanto é que no primeiro momento eles se apresentaram aos professores, mas se focaram na sala da secretaria, no sentido de ver toda a documentação. [...] Eles trabalham num sentido totalmente gerencial, embora os desvios sejam diferentes, eles tratam as escolas da mesma maneira que uma empresa, pois detectam os desvios e exigem os planos de ação para correção (Pedagoga 2/SEMED, out., 2017).

As pedagogas entrevistadas afirmam terem participado de uma formação na DDPM, com duração de 3 dias, nos quais tiveram um apanhado geral do que era a GIDE. Reconhecem que antes daquele momento instrutivo, nenhuma delas sabia o que era a GIDE, sabia-se apenas que viera do Estado de Minas Gerais, mas nos três dias,

[...] deu para sentir o impacto! Como eu estava em uma turma de diretores, secretários e pedagogos [...] eu pude sentir que a GIDE não foi algo democrático, foi algo totalmente impositivo, ela veio da gestão maior administrativa do município, e nós tivemos que simplesmente aceitar [...] eu posso resumir aqui que quem não aceitou a GIDE teve que sair da linha de frente, no caso da direção, ou aceitava esse novo sistema de gestão, ou se adequava, se adaptava ou saía [...] estou passando minha percepção (Pedagoga 7/SEMED, out., 2017).

Esta pedagoga nomeia a GIDE como “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. Desta maneira, as escolas tiveram que: provar, documentar, fotografar o passo a passo de todas as ações que realizavam/realiza.

No primeiro contato da GIDE nas escolas a palavra dos profissionais da educação não bastava, era necessária a comprovação por meio de evidências: fotos, vídeos, registros escritos, caso não houvesse esses registros os quais outrora não eram cobrados, acendia-se o farol vermelho para variáveis como: “registro de práticas pedagógicas bem sucedidas” ou “atratividade das aulas” (a estratégia de coleta está disposta no quadro 11 já apresentado).

Percebe-se que a ênfase em registros culminou em uma educação inscrita muitas das vezes apenas no papel, não observada na prática, e criticada pelos professores conforme relatos por meio de entrevistas. A crítica dos professores paira principalmente para os conteúdos curriculares exigidos de serem ministrados e registrados no diário escolar. O monitoramento acerca dos conteúdos que são ministrados pelos professores corresponde a pelo menos 2 variáveis do IFC/RS quais sejam: “execução dos planos de curso” e “cumprimento do currículo”.

A pesquisa realizada junto a 11 professores do 5º ano, pertencentes às nove escolas de Ensino Fundamental *lócus* da pesquisa, demonstra que os professores tiveram conhecimento da GIDE por meio de uma reunião ocorrida no ambiente escolar. Segundo estes, o assessor de gestão,



apresentou em uma rápida reunião o trabalho que seria realizado na escola, o que seria coletado, e o objetivo das coletas.

Pelo menos 8 dos 11 professores entrevistados relataram que a chegada da GIDE na escola foi um impacto grande, pois adentrou o espaço escolar sem que estes estivessem preparados para entendê-la, ressaltam que a GIDE se trata da inserção de muita cobrança para pouco tempo de preparo, até mesmo para entender do que se tratavam estas novas demandas.

A professora 9 corrobora que a principal mudança percebida com a implementação da GIDE na escola em que trabalha paira na cobrança excessiva e na fiscalização. Afirma que devido à necessidade de ter que provar tudo o que realiza tem feito registros e mais registros, e entregue para a pedagoga da escola para que esta apresente à assessora da GIDE. Diz fazer esse trabalho de registro por receio que a escola seja punida com farol vermelho.

A professora 10 complementa a ideia anterior ao afirmar que:

[...] eles cobram muita ação e não dá tempo para você desenvolver. A gente tem que entregar pilhas e pilhas de papéis sendo que eu estou aqui dentro da sala de aula, como é que eu vou olhar meninos (você percebeu que se eu não tomar conta da sala, eles é que tomam conta), aí não tem tempo para preparar o que pedem porque você não tem tempo nem de sentar, ou faz uma coisa ou faz outra (Professora 10/SEMED, out., 2017).

Como as entrevistas foram realizadas dentro do ambiente escolar e nas salas de aula, no momento do fazer prático dos funcionários das escolas do município de Manaus, foi possível observar dentre outros fatores o excesso de estudantes nas salas de aula sob a responsabilidade de um único professor, as condições de estudo, e a infraestrutura de algumas salas de aula, cuja climatização tornava os espaços insalubres para o processo ensino aprendizagem, o que impacta diretamente no rendimento dos estudantes em sala de aula de acordo com os professores.

Com a política de diminuição de unidades escolares empreendida pela SEMED, dado apresentado no 2º capítulo desta tese, observa-se que as salas de aula têm ficado mais lotadas para acomodar os alunos que estudam na rede municipal de ensino. No ensino fundamental (1º ao 5º ano) de 2015 até 2019 apresenta-se o crescimento da matrícula de estudantes.

**Tabela 5:** Quantitativo de alunos 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental

2015	2016	2017	2018	2019
112.350	113.746	114.007	114.808	117.015

Fonte: SEMED/DEPLAN/SIGEAM/DIE (2019).

A inserção de mais estudantes nas salas de aula para o acompanhamento por um único professor gera inúmeros problemas dentro do espaço escolar, bem como sobrecarga aos profissionais

do magistério, dos quais se postula que além de atenderem às especificidades de cada estudante matriculado na turma em que lecionam, realizem mais trabalho burocrático para que a escola figure bem diante das sinalizações por meio de faróis na SEMED. Tem-se hoje, segundo os professores, mais zelo pelo que está registrado e arquivado em papel do que pelo que de fato é realizado dentro das salas de aula.

### 3.1 Como Manaus cresce no ranking?

Questiona-se como a cidade de Manaus apresenta crescimento no IDEB, ainda que abaixo das metas estabelecidas pela empresa consultora conforme detalhado no 2º capítulo, e a aprendizagem dos estudantes ainda figura como o principal problema da rede? Saviani (2014) afirma que a causa desta problemática se deve ao fato de que:

[...] grande parte das redes públicas, em especial as municipais, vêm dispensando os livros didáticos distribuídos gratuitamente pelo MEC e adquirindo os ditos 'sistemas de ensino' como 'Sistema COC', 'Sistema Objetivo', 'Sistema Positivo', 'Sistema Uno', 'Sistema Anglo' etc. com o argumento de que tais 'sistemas' lhes permitem aumentar um pontinho nas avaliações do IDEB, o que até se entende: esses ditos sistemas têm *know-how* em adestrar para a realização de provas [...] (p 105).

Embora a SEMED antes da GIDE adentrar no cenário educacional estivesse trabalhando com o "Sistema Positivo" sinalizado por Saviani (2014), na fala dos profissionais que atuam na Educação Básica do Município de Manaus, é possível destacar não só o uso de apostilados, mas também, o excesso de simulados a que os estudantes são submetidos durante o ano letivo. Em algumas escolas os simulados ocorrem aos sábados, noutras escolas toda semana, fora os simulados bimestrais que a própria Secretaria encaminha para as escolas por meio da Avaliação de Desempenho do Estudante (ADE).

Eu observo que as escolas estão se preocupando muito em relação aos descritores, e os professores deixam de ministrar conteúdos. Isso é prejudicial, pois, faz com que para alcançar as metas se foquem nos descritores e abram lacunas bem maiores em relação aos conteúdos (Assessora da GIDE 2/SEMED, out., 2017).

Ocorreram inúmeras mudanças na maneira até mesmo de as aulas serem ministradas, sob o parâmetro da Prova Brasil, as escolas adequaram-se por meio da GIDE a um trabalho educativo fortemente estruturado com vistas em responder às avaliações externas. Para tanto as aulas passaram a ter característica de aulas preparatórias próprias de cursinhos pré-vestibulares em algumas escolas. Disciplinas como Língua Portuguesa e Matemática adquirem maior centralidade. Os conteúdos são

fragmentados, repletos de macetes para que os estudantes aprendam as dicas para responderem bem às provas. Assim a professora 4 esclarece como a escola na qual trabalha se organiza para os anos de Prova Brasil:

[...] separamos um professor para trabalhar apenas matemática, então todo o trabalho dele é voltado para as provas anteriores da Prova Brasil, os assuntos que geralmente caem. [...] A gente sempre está fazendo simulado, e corrigindo junto, discutindo a questão onde está o erro [...] (Professora 4/SEMED, out., 2017).

A fragmentação do ensino por meio das testagens privam os estudantes de construir um pensamento sólido sobre a realidade social. O problema não consiste em nosso ponto de vista em que as crianças realizem simulados, mas no fato de o norte primordial das escolas municipais de Manaus estar pautado nos simulados, nas testagens, em um diagnóstico diário em identificar o que os estudantes não sabem.

A professora 7 traduz bem esse excesso:

As avaliações externas ajudam, veja que hoje estou corrigindo essa pilha de provas que um aplicador externo da DDZ trouxe para eles irem se acostumando. Mas desde o começo do ano a gente tem feito muito simulado, minha nossa! Acho que já fizemos mais de 50 ou 100 simulados ou mais. Tem horas que eles [alunos] pedem para parar porque é muita avaliação. Tem semanas que fazemos 2 simulados de 40 questões cada. Fora o que a DDZ aplica e o que a GIDE traz bimestralmente, *vixe*, é muito né! Eu só sei que estou muito cansada, eu não vejo a hora de chegar a Prova Brasil! (Professora 7/SEMED, out., 2017).

Manaus cresce nos índices principalmente pelo treinamento massivo para as avaliações externas. Não se ensina primeiro, e depois avalia. A lógica observada na maioria das escolas para as turmas de 5º ano recorte da pesquisa consiste em avaliar, e atribuir ao estudante à responsabilidade pelo que ele não sabe, e que deveria aprender em uma simples explicação após a aplicação da testagem.

[...] Caminham, portanto, na contramão de todas as teorizações pedagógicas formuladas nos últimos cem anos para as quais a avaliação pedagogicamente significativa não deve basear-se em exames finais e muito menos em testes padronizados. Devem, sim, procurar avaliar o processo, considerando as peculiaridades das escolas, dos alunos e dos professores (SAVIANI, 2014, p. 40).

Freitas (2011) diz que o encantamento pelas testagens com ênfase em medir competências e habilidades deixam de lado o conhecimento, o conteúdo escolar, diretamente. O equívoco consiste no fato de se supor que por meio da resposta certa a uma questão, o estudante domine o conteúdo daquela questão. Apesar de se estreitar cada vez mais o currículo em habilidades de leitura, matemática e ciências, devido ao foco das avaliações, os resultados obtidos não representam a

qualidade da aprendizagem, afirma o autor que se trata de importantes ferramentas de pesquisa, mas só isso.

O imediatismo na produção de resultados na SEMED caminha na contramão do que os precursores da Qualidade Total, por exemplo, Ishikawa (1986) recomendam. Para o autor, as empresas do ocidente pela impaciência dos gerentes e diretores diante da busca por lucro imediato, ou na primazia pela quantidade adotam medidas inviáveis e indesejáveis quais sejam:

[...] o administrador é avaliado em função da lucratividade que ele apresenta em curto prazo, e qualquer desempenho econômico desfavorável está associado à sua demissão. Isso faz com que a administração esteja sempre voltada ao imediatismo, perdendo inclusive a sensibilidade para as realizações em longo prazo [...] (idem, p. 31).

Ishikawa (1986) alerta que a ânsia pela produção de resultados imediatos pode gerar a produção de dados falsos, explicita os motivos pelos quais estes dados falsos são muitas das vezes criados, se devem principalmente “[...] à postura negativa dos elementos na posição hierárquica superior [...]”. Os subordinados [...] para fugir destas admoestações indevidas, começam a elaborar relatórios falsos para promover uma autodefesa” (p. 106,107). Há ainda a produção de dados errados que para o autor se devem a coleta de forma indevida resultante da dificuldade ou impossibilidade em se monitorar muitos parâmetros.

Paro (2007) diz que se mostra bastante preocupante a ausência de um conceito inequívoco de qualidade para educação, e por não ser suficientemente explicitado e justificado o conceito, pode acontecer de, “[...] em acréscimo à não correspondência entre medidas proclamadas e resultados obtidos, estar-se empenhando na realização de fins errados ou não inteiramente de acordo com o que se pretende” (p.15), o conceito de qualidade na educação depende dos objetivos que se pretende buscar por meio desta.

Ao assumir o discurso fabril nas práticas escolares, por meio das falas administrativas, além de os resultados não refletirem em algumas escolas a qualidade educacional que se afirma ter, outro fator preocupante tem ocorrido segundo relatos obtidos das entrevistas nas unidades educacionais do município de Manaus, trata-se das excessivas cartas de transferência ou do cancelamento destas cartas nas unidades escolares, principalmente em anos letivos nos quais ocorre a Prova Brasil.

Segundo relatos das equipes escolares entrevistadas, nos anos de Prova Brasil, antes de serem recebidos estudantes transferidos, os responsáveis destes estudantes são sabatinados na secretaria das escolas com o fim de saber se estes sabem ler e escrever, se não estão em distorção idade-ano, se não possuem deficiência que impacte no rendimento escolar, caso os responsáveis não apresentem a resposta esperada a qualquer destes itens descritos, os estudantes são recusados ou enviados de uma escola para outra até que se consiga uma vaga. Apesar de existirem legislações que

amparem a matrícula de pessoas com deficiência (LBI n.º13.146/15, Res. n.º 011/CME/2016), diante da falta de conhecimento de seus direitos, muitos responsáveis acabam por acatar a não aceitação da matrícula dos estudantes.

Nas entrevistas, diretores relataram essa prática, embora afirmassem que diretores de outras escolas, que não a sua, é que realizavam tal prática. Expressões como: “devolva o aluno fulano de tal, diga que ele não presta!” Foram relatadas nas entrevistas. Neste processo o estudante é tido como uma espécie de “mercadoria avariada” que precisa ser devolvida ou descartada.

A competitividade por melhores resultados internos e externos faz com que os estudantes sejam os mais prejudicados neste processo, uma vez que, as escolas utilizam de estratégias diversas para terem seus rendimentos elevados, dentre as quais, lançam de uma escola para outra, estudantes com baixo rendimento escolar, em uma tentativa de “limpeza” dos sistemas escolares. Assim relata a diretora 7:

[...] existe briga entre escolas em nossas reuniões de diretores, pois, escolas vizinhas limpam sua matrícula (alunos com distorção, reprovados, usuários de drogas) são transferidos para outras escolas, sem nenhum remorso, só para ajeitar a vida da tua escola. [...] Ninguém está pensando no geral, ninguém está pensando na qualidade, só pensando no 14º, 15º salários [...] (Diretora 7/SEMED, out., 2017).

Enguita (1993) esclarece que a “[...] alienação com relação ao conteúdo e ao processo no ensino implica inevitavelmente em um sistema de motivações e recompensas extrínsecas” (p. 236). Assim, o trabalhador incapaz de identificar-se com seu trabalho de modo intrínseco, avalia este em termos de salário, prestígio, posição social, fatores extrínsecos de recompensas (positivas ou negativas, de motivação ou pavores).

O diretor escolar é inserido em um processo de trabalho com estratégias já dadas, predeterminadas, sobre as quais sua capacidade de influência é escassa. De acordo com as assessoras da GIDE, o rendimento interno das escolas é acompanhado minuciosamente, os resultados são todos monitorados, e são antecipadas situações de possíveis abandonos. Para estas as escolas adquiriram neste processo uma visão mais ampla dos objetivos que a SEMED tem para cada unidade escolar, e estão se acostumando em trabalhar perseguindo metas. Afirmam que antes da GIDE o trabalho era realizado sem um parâmetro, não se sabia onde se pretendia chegar, hoje se tem um ponto de chegada: metas de aprovação, reprovação, abandono, notas da Prova Brasil.

Observa-se que o objetivo das ações de prevenção ao abandono, provenientes da SEMED por meio da GIDE não focalizam necessariamente na preocupação com o sujeito possível abandono, mas sim nos índices que se almeja para cada unidade escolar.

Para resolver o problema do abandono, no começo do ano nós temos o que chamamos de limpeza da base. Então à medida que o aluno não aparece na escola até o fechamento da

matrícula, o nome desse aluno é retirado da base [...] no decorrer do ano são realizadas visitas domiciliares pelos gestores, ligações telefônicas, envio de recado por outros alunos, várias estratégias para que este aluno não volte para escola como abandono (Assessora da GIDE 2/SEMED, out., 2017).

Salta à vista que em inúmeros elementos da GIDE, o estudante não é visto como sujeito, mas como um dado numérico que caso impacte no cômputo do IDEB será trabalhado ou descartado diante da necessidade de aumento dos índices das escolas. As assessoras da GIDE realizam nas escolas levantamentos de alunos possíveis abandonos e encaminham os dados para coordenação da GIDE na SEMED que os ranqueia e devolve para as escolas informando que as escolas com excesso de possíveis abandonos devem realizar ações diversas para sanar essa problemática.

Para reduzir o abandono, as escolas realizam ligações, visitas domiciliares, envio de recado pelos colegas de classe, ou acionam o Conselho Tutelar, ou CEMASP (Centro Municipal de Atendimento Sociopsicopedagógico) que dispõe de poucos funcionários (86) para atender todas as escolas 496 unidades educacionais do município de Manaus com seus mais de 240 mil estudantes (SEMED/DEPLAN/SIGEAM/DIE, 2019).

A professora 9 afirma que a escola na qual trabalha é atendida pelo CEMASP, mas salienta que são muitos casos para serem acompanhados por poucos profissionais que a SEMED dispõe para a demanda. A professora diz tentar de todas as maneiras possíveis chegarem até as famílias para evitar o abandono escolar, mas destaca situações que são mais críticas e envolvem problemáticas sociais mais profundas, por exemplo:

[...] eu tenho em um dos casos de infrequência, um aluno que desistiu, eu já conversei com a mãe do aluno duas vezes, e o que ela relatou para mim foi que não tem mais poder sobre seu filho, um menino de 13 anos. Ela disse que já conversou, já bateu, mas que ele se envolveu com drogas e ela já não têm mais o que fazer [...] Eu acho que o Estado deveria trazer para escola serviço social, psicólogo, para tentar realizar esse trabalho de resgate com as famílias, a gente fica de mãos atadas [...] (Professora 9/SEMED, out., 2017).

As dificuldades das escolas, segundo os diretores estão na falta de apoio para desenvolverem estas ações de prevenção ao abandono escolar, de acordo com estes, as visitas domiciliares são perigosas de ser realizadas. Certa vez, uma diretora relatou ter sido ameaçada durante estas visitas, e teve que parar com esta prática. Mas, todas as responsabilidades e as recomendações e assessoramentos da GIDE e pedagógicos são voltados para que os diretores escolares evidenciem que realizam ações para diminuição do abandono escolar nas unidades educacionais em que atuam.

[...] Nós realizamos intervenções pedagógicas após os rendimentos bimestrais. [...] Nós acompanhamos o abandono, quando há transferência, temos que encontrar para onde o aluno foi e o gestor vai atrás até que ele [estudante] tenha se matriculado, senão o aluno volta como abandono (Assessora Pedagógica 1/SEMED, out., 2017).

Diante de todas as ações empreendidas pelas equipes escolares, existe grande queixa dentro das unidades educacionais quando em eventos de premiação a SEMED por meio das chefias disseminam que através da GIDE foi reduzido o abandono nas escolas municipais de Manaus. Godoy (2015) também cita em seu livro que foi por meio da implementação da GIDE que a Rede Municipal de Manaus obteve queda de 41% no abandono escolar em relação a 2013.

Os profissionais da educação queixam-se principalmente devido o trabalho que desenvolvem de maneira solitária, pois afirmam que fazem e são cada vez mais impulsionadas por iniciativa própria a realizarem ações diversas para problemáticas como o abandono escolar, muitas das vezes até se arriscando, mas quem recebe as honorarias segundo estes é a GIDE, por ser a responsável por ranquear e demandar ações das unidades escolares. A GIDE é tida pela maioria das escolas *lócus* da pesquisa, como um corpo estranho e não integrado dentro do ambiente educacional.

Manaus também cresce no ranking de resultados, segundo dados obtidos na pesquisa de campo, por reduzir o número de matrículas para as turmas de 5º ano que realizarão a avaliação externa. Observa-se que das 5 escolas com alto IDEB pesquisadas, apenas 1 escola possuía oferta acima de 3 turmas para o 5º ano do ensino fundamental. O que pode ser caracterizado como mais uma das estratégias utilizadas pelas escolas para elevação dos índices.

Existe, segundo o entendimento das equipes escolares, uma atenção restrita para os estudantes que participam das avaliações externas, mesmo que seja enfatizado o discurso da qualidade educacional como um todo na Rede. É notório que a atenção é direcionada:

[...] o Programa Mais Educação é para toda a escola, mas qual é a orientação que nós recebemos? Que somente as turmas que vão participar da Prova Brasil, ou seja, o 5º ano, é que vai participar do Programa Mais Educação. O 3º ano que mais precisa não vai participar, porque não vai fazer a prova naquele ano (Pedagoga7/SEMED, out., 2017).

Além da diminuição do número de turmas que realizam a Prova Brasil e da atenção mais direcionada a este público, é notória a possibilidade de manipulação de dados no rendimento interno das escolas, por exemplo, nos dados levantados por meio da “monitoria preventiva”, as estratégias que as escolas pesquisadas utilizam para terem seus dados melhorados são inúmeras, algumas direções escolares recomendam que os professores no início do ano letivo apliquem uma prova com alto grau de dificuldade, a fim de elencar para a planilha da monitoria preventiva, todos os estudantes que não se saírem bem nesta prova. Depois a tendência será diminuir o quantitativo demonstrando que ocorreram melhorias de aprendizagem. O que atesta o controle que a escola exerce sobre o rendimento interno que apresenta, pois as avaliações internas podem e são aplicadas com diferentes graus de dificuldade.

Outras escolas são aconselhadas a inserirem o mínimo possível de estudantes na listagem da monitoria preventiva, a professora 10 em entrevista relatou a dificuldade que encontra em argumentar com a assessora da GIDE acerca da inclusão de mais alunos na monitoria preventiva.

[...] então eles querem que a gente coloque o mínimo de alunos possível, se eu pudesse colocava quase a turma toda, mas eles dizem: 'Não, professora, está demais, vamos enxugar essa lista!'. Aí a gente diz que o dado é esse, mas infelizmente a realidade é que se quer que insira o mínimo do mínimo. E você tem que colocar meta de aprovação para saída do aluno da monitoria, mas você sabe que é uma máscara, você sabe que se fosse fazer de acordo com a realidade seria bem diferente (Professora 10/SEMED, out., 2017).

Quando questionados se todos os alunos aprovados adquiriam os conhecimentos necessários para promoção ao nível seguinte, as respostas foram reveladoras. Observa-se que as escolas com alto IDEB praticamente aboliram a reprovação escolar. De acordo com as equipes que atuam nestas escolas se todos os estudantes fossem avaliados através dos conteúdos exigidos pelo currículo da Secretaria o índice de reprovados seria muito maior.

Eu até posso reprovar o aluno, mas vai vir sempre alguém e dizer: Olha, está muito alto o índice de reprovação, então vamos melhorar isso aqui. Daí você fica meio de mãos atadas. Hoje em dia, infelizmente nós já observamos que tudo gira em torno dos índices, e isso é negativo com certeza (Professora 5/SEMED, out., 2017).

Deste modo, diante de tantas possibilidades de manipulação dos rendimentos internos das escolas, os diretores das escolas municipais que alcançam alta pontuação no cômputo final do IDEB afirmam que receberam mais críticas e comentários seguidos de difamações ou dúvidas do que parabenizações.

[...] Ficou uma competição muito grande, e uma competição que não é legal, não é boa [...] A gente percebe que os outros ficam desmerecendo o resultado da escola, eles falam que é maquiagem. Eu tive várias discussões, perdi amigos gestores porque eles dizem que é maquiagem, que é camuflado, que a gente tá dando um jeitinho, que eles não acreditam no resultado da criança, na aprendizagem que é real, sempre desmerecem aquela nota (Diretora 8/SEMED, out., 2017).

Paro (2007) esclarece que “[...] embora não se possa colocar o ser humano em ‘situação de laboratório’ para verificar se ele foi ou não bem educado, para saber se a escola foi produtiva (se teve ou não êxito em sua intenção de educá-lo convenientemente)” (p. 22) é necessário planejar os processos pelos quais a educação é produzida, pois os resultados advêm dos processos nos quais são produzidos. Sintetiza que, “[...] o que parece essencial na defesa da escola pública de qualidade é que esta se refira à educação por inteiro, não apenas a aspectos parciais passíveis de aferição mediante provas e exames convencionais” (p. 31).



Mesmo as assessoras da GIDE entrevistadas, afirmam que o aspecto negativo observado hoje nas escolas paira na competitividade, afirmam que as escolas na ânsia por quererem ser melhor do que outras acabam por difamar o trabalho alheio, segundo estas, ouve-se muito falatório sobre dados que são camuflados. Enguita (1993) diz que por meio da ênfase no individualismo, o “[...] êxito pessoal é por sua vez o fracasso dos demais, e o êxito alheio é visto como um fracasso próprio” (p. 236).

As escolas que alcançaram alto IDEB utilizaram as mais diferentes estratégias para terem seus índices elevados, algumas destas de fato empreenderam uma caminhada qualitativa, ainda que solitária, ao passo que outras escolas mesclaram ações qualitativas com práticas escusas. A GIDE imprime no contexto educacional de Manaus, um crescimento em muitos aspectos infrutífero, 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.

Tanto as equipes escolares quanto os assessores pedagógico e de gestão questionam em sua maioria as metas e médias estabelecidas pela SEMED para as escolas. Quando perguntados os profissionais da educação se as metas e médias estabelecidas pela SEMED para suas escolas eram exequíveis, as respostas mais recorrentes dentro das unidades de ensino foram:

**Quadro 24:** Síntese das respostas por escolas, metas e médias são exequíveis?

Escola A	Sim	A escola decidiu até uma meta maior do que a meta da SEMED.
Escola B	Não	A decisão vem de cima e não é nossa, achamos alta.
Escola C	Não	As metas da escola são exequíveis, mas as da SEMED para escola não.
Escola D	Não	É um sofrimento para alcançar, é fora do normal, não é justo uma escola que está bem ter que alcançar essa meta.
Escola E	Sim	Pelo menos a gente sempre alcança.
Escola F	Não	São exequíveis somente as metas que estabelecemos e as que estão no site do INEP/MEC, não as da SEMED.
Escola G	Não	Não deixo inserir metas que são consideradas absurdas, mas só consigo isso no planejamento interno, não nas metas da SEMED.
Escola H	Não	Existe uma pressão muito grande, mas a gente sabe também que se não conseguir era uma meta muito alta.
Escola I	Não	A gente acha a meta da Secretaria alta.

Fonte: Pereira (2019). Pesquisa de campo: Entrevistas (2017; 2018).

Dentre as respostas sintetizadas dos relatos obtidos nas escolas, no quadro 24, observa-se que apenas 2 (duas) escolas consideraram as metas da Secretaria para estas como metas exequíveis, e dentre estas a Escola A, embora considerasse a meta exequível e tenha projetado um alvo ainda maior que a meta da SEMED para esta, a mesma não atingiu nenhuma das projeções mesmo mantendo alta nota no IDEB.

[...] A gente passou também a trabalhar com os simulados, tem os simulados que fazemos semanalmente, todos os sábados. A gente passou a ter aula aos sábados só para o simulado, é o simuladão [...] A nossa meta foi decidida em assembleia com os alunos, com toda a escola, [...] em assembleia foi aprovado que a nossa meta seria 8. A meta da Secretaria para escola é mais baixa, 7.9 [...] então é exequível sim! (Diretora 8/SEMED, out., 2017).

Da feita que a proposta de gestão democrática é uma pauta em construção, permeada por avanços e retrocessos. Notou-se a inserção de práticas democráticas como as assembleias no interior das escolas emaranhadas no cipoal de práticas que espraiam uma pseudodemocracia. Foi possível observar a utilização das assembleias também para que os estudantes “decidissem” as metas que esperavam atingir ao final do ano, metas muito altas a fim de que a escola não figurasse aquém das altas metas estipuladas pela SEMED. Pondera-se que por mais que as escolas procurem alternativas outras de educar em suas unidades educacionais, por meio de decisões coletivas, como no exemplo citado, acabam por incutirem nestas as ações padronizadas da SEMED.

As assessoras da GIDE relataram que sempre são questionadas acerca das metas que para estas não são exequíveis, são muito altas. De acordo com estas assessoras as equipes escolares perguntam como são calculadas as metas e estas recorrentemente respondem que não são os assessores da GIDE que estipulam as metas. O maior descontentamento segundo estas consiste nas metas de 99% e 100% de aprovação.

É um problema a questão das metas, quando eu vejo que a escola que assessoro deve alcançar 99% de aprovação, eu me preocupo muito, pois sei a realidade da escola, e tenho que ficar de olho para a gestão não fazer bobagem, alterar dados só para ter resultado positivo né! Às vezes nem consigo dormir pensando o quê eu vou dizer para o gestor. Olha, o senhor tem que sair daqui e vir para cá! (Assessora da GIDE 1/SEMED out., 2017).

A busca por metas quantitativas distancia muito os resultados obtidos por empresas dos resultados obtidos na educação, pois, os resultados gerados na educação são alcançados ano a ano por um público diferente do público do ano anterior, para cada ano de escolarização o público que produz os resultados se modifica exceto quando há reprovação. O mesmo não ocorre em uma empresa.

A SEMED ao seguir o modelo Norte Americano apresentado por Ravitch (2011) de ter a testagem não só como mensuração, mas como um fim em si mesmo, exige cada vez escores mais elevados e fomenta o contrato de consultorias diversas, principalmente de reformadores com mentalidade empresarial que estipulam metas muito altas para pouco tempo de trabalho para produção de resultados na educação.

As metas são sempre projetadas em cima da meta anterior, as metas não diminuem! Elas vão crescendo até chegar no limite, elas não vão retroceder. Então são cada vez mais altas. [...] Embora a realidade seja outra a cada ano, as metas são mais altas, e no início é sempre difícil conseguir a meta (Assessora Pedagógica 1/SEMED, out., 2017).

A competitividade advinda dos mercados cada vez mais voláteis gera para o âmbito educacional uma corrida para lugar nenhum, posto que Frigotto; Ciavatta (2003) adverte que pela via do pragmatismo, das visões positivistas e neopositivistas, e neorracionalistas e do pós-modernismo, a realidade se torna fragmentária e faz adquirir neste espaço uma patológica competição, mais voltada para o individualismo.

### **3.2 Consequências do negócio do setor privado com o setor público na educação Municipal de Manaus**

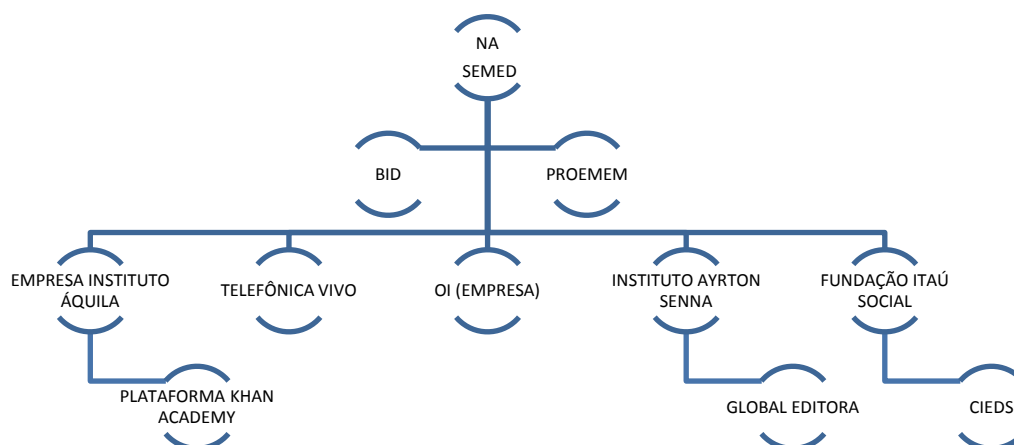
Enquanto no mundo empresarial a concorrência acarreta que os produtos e as maneiras de produzirem sejam realizados cada vez mais com criatividade e de um jeito singular, principalmente devido às pressões por sortimento, qualidade e lucratividade, observa-se que para a realidade das escolas públicas do município de Manaus esta “nova” demanda industrial não está contida no conteúdo das propostas empresariais presentes na SEMED.

Pois, em um tempo em que as indústrias dos países de capitalismo mais desenvolvido caminham para a inovação, abandonam a padronização e entendem que a lógica do mercado consiste em produzir diferente. A cidade de Manaus, de modo contraditório, implementa na educação básica municipal um sistema rígido, padronizado articulado ao modelo fabril presente na região.

Deste modo, a SEMED abdica implementar metodologias próprias, pensadas pelos profissionais da educação, e permite que uma lógica empresarial reacionária direcione o trabalho pedagógico como um todo.

De acordo com as entrevistas realizadas com as 5 chefias da SEMED foi possível perceber a presença das seguintes empresas e institutos em atuação física ou por meio de conteúdo na Rede Municipal de Manaus.

**Figura 18:** Empresas e Institutos na SEMED/Manaus



Fonte: Pereira (2019). Pesquisa de Campo: Entrevistas (2017; 2018).

A Empresa Instituto Áquila de acordo com os relatos das entrevistas é a empresa responsável pela indicação de uso da plataforma Khan Academy que tem como apoiador no Brasil a Fundação Lemann. O Instituto Ayrton Senna indicado pelo BID demandou a compra de material da Global Editora, valor da compra orçado em cerca de R\$ 900 mil. As áreas de internet e telefonia das escolas contam com as empresas: Vivo e Oi. A Fundação Itaú Social juntamente com o Centro Integrado de Estudos e Programas de Desenvolvimento Sustentável (CIEDS) são os mentores intelectuais do Programa de Tutoria Educacional de professores em período probatório da Rede.

As empresas e instituições privadas na busca por meios de renúncia fiscal cujos recursos seriam destinados também à educação por meio dos impostos, utilizam do discurso sedutor para que sejam chamadas a adentrarem pelas portas da frente nas unidades de ensino. Assim, incutem sua ideologia mercadológica nas redes de ensino, influenciando desde a mais tenra idade a mente dos estudantes.

De acordo com Godoy (2015) o investimento pelos empresários em educação “[...] pode representar uma economia para as próprias empresas, que, na medida em que há trabalhadores com melhor formação no mercado, elas não precisam investir seus próprios recursos na qualificação dos funcionários” (p. 33).

Cabe destacar que não existe empresa sem fins lucrativos, uma vez que para existir as empresas precisam ser superavitárias. Quando uma empresa se diz sem fins lucrativos, oculta nesta fala que ela lança mão ou de recursos do governo, ou de algum outro meio, como adquirir melhores taxas nos bancos. Toda empresa tem um objetivo econômico. Godoy (2015) diz que os investimentos sociais privados se justificam tanto pela construção da reputação da empresa quanto pela relevância

de seu próprio negócio junto à sociedade. As empresas assinam um contrato social e a sociedade permite que estas existam porque promovem um legado social “positivo”.

A classe empresarial articula em seu favor, as chamadas “parcerias” que adentram na educação pública municipal e acabam por extrair recursos do setor educacional já talado. Assim, ao priorizar a contratação e o pagamento com recursos ordinários e da manutenção do desenvolvimento do ensino, ocorre falta de recursos para as demais demandas básicas da rede municipal de ensino.

A gente assume em um contexto bem difícil no que diz respeito à aquisição de recursos, o que fomentou o estabelecimento de parcerias [...]. A gente tem aprendido a negociar, porque a gente precisa entender a ótica do mercado no espaço público. Então são 491 escolas na rede, como iríamos trabalhar [...] Teríamos que ter 491 funcionários? Assim, a parceria da Tutoria da Fundação Itaú social foi chamada. A gente pega tudo em crise, a tecnologia das escolas não funcionavam, o que a gente faz? Trouxemos a parceria da Telefônica Vivo. O presidente nos falou que o foco deles é a aprendizagem. Eu não entendo que estejamos dando enfoque de mercadoria, eu não enxergo assim! (Chefia 3/SEMED, out., 2017).

O entendimento de que as “parcerias” estão na SEMED para que de maneira altruísta contribuam com as escolas do município para melhoria da qualidade educacional e aprendizagem dos alunos da rede é no mínimo um pensamento ingênuo. Os princípios e as finalidades que regem um banco ou uma empresa são muito distantes dos que regem uma rede educacional, pelo menos deveriam ser.

À classe trabalhadora interessa uma escola que lhes dê acesso ao saber produzido historicamente, organizado, clássico, que se volte contra o capital, para Frigotto (1993) “[...] o que a sociedade do capital busca é estabelecer um determinado nível de escolarização e um determinado tipo de educação ou treinamento [...]” (p.25).

Ainda acerca da fala da chefia 3, importa destacar que a GIDE conseguiu retirar 100 profissionais das escolas para o trabalho de coleta de dados para a SEMED, o Instituto Ayrton Senna e a Fundação ITAÚ Social conseguiram que funcionários da SEMED atuassem sob sua tutela dentro da Rede, como se fossem seus funcionários. Mas, os departamentos da SEMED não conseguem articular essa captação de recursos humanos e atuam com um quadro reduzido de funcionários.

De acordo com esta chefia, a lotação do quadro de pessoal que precisa está sempre com farol vermelho. Afirma não ter problema quanto a isso, adaptou-se a realidade de falta de pessoal e também de falta de instrumentos de trabalho, em não dispor de recursos materiais básicos como projetor em quantidade necessária para as práticas educacionais que desenvolve. Os materiais utilizados em geral são os instrumentos particulares que os próprios profissionais da educação trazem, outros itens básicos como materiais de expediente tem sua utilização regrada para não serem restituídos por meio de recursos particulares das equipes de trabalho.

As demais chefias afirmam que para a aquisição de produtos ou conserto de equipamentos nos ambientes onde trabalham, promovem rifas e outras estratégias para compra de itens necessários, o que não difere muito da realidade das escolas.

Nas escolas, cada variável ambiental que apresenta faróis vermelhos e amarelos precisa ser corrigida, muitas são de responsabilidade da DDZ ou da SEMED, mas devido a morosidade as escolas acabam realizando os reparos. Por exemplo, a questão de salubridade das salas de aula pela ausência de condicionadores de ar em pleno funcionamento faz parte das demandas mais recorrentes das unidades escolares do município. Da feita que a cidade de Manaus possui clima equatorial (quente e úmido) o que faz com que a sensação térmica seja elevada, a utilização de condicionadores de ar se torna uma necessidade primordial. Todavia, essa variável da dimensão ambiental da GIDE, de responsabilidade da gerência de infraestrutura da SEMED, não é corrigida em tempo hábil e acaba sendo sanada pelas iniciativas da própria direção escolar.

A venda de produtos nas escolas como: picolé, balas, rifas, etc., é a estratégia mais utilizada para angariar recursos para consertos e compra dos materiais que a SEMED não supre em tempo hábil diante das mais variadas necessidades das escolas. Até mesmo para suprir itens básicos como: pincel, papel ofício, temperos para a merenda escolar, produtos de limpeza, etc.

Os exíguos recursos financeiros que as escolas dispõem para as inúmeras demandas materiais para as quais tem que responder faz com que ocorra a utilização de estratégias até mesmo ilícitas. Por meio das entrevistas obtiveram-se relatos de situações delicadas até mesmo de serem registradas, praticadas em duas unidades de ensino tais como: a cobrança de mensalidade (de 10 a 20 reais) dos responsáveis das crianças matriculadas para compra ou conserto de itens básicos;

Ou ainda a aceitação de recursos à parte que fornecedores de produtos devolvem aos diretores escolares (cerca de 10%) para primazia em venderem para escola seus produtos. Assim, se uma escola negocia com determinado fornecedor R\$ 30.000 mil reais em produtos, com recursos federais, destes, R\$ 3.000, mil reais retornam ao diretor escolar, o qual pode gerir da maneira que lhe aprouver, seja compartilhando com a escola em suas necessidades, seja utilizando em benefício próprio.

Assumir a função de diretor escolar traz inúmeras complicações pessoais, por exemplo, quando assume uma unidade escolar, cuja direção anterior tenha sido desonesta na gestão e prestação de contas dos recursos públicos, quem é chamado a responder juridicamente no Ministério Público pela escola em um primeiro momento é o diretor em exercício.

No período da pesquisa de campo as escolas municipais passavam por problemas de falta de merenda escolar, em entrevista, uma diretora chegou a manifestar que tinha que concluir logo a entrevista, pois precisava sair para comprar arroz para a merenda das crianças, e, ao ser questionado a diretora, acerca dos recursos que utilizaria para esta compra, ressaltou serem recursos pessoais, e

concluiu que ser diretora de escola pública tem o bônus e o ônus, e que esta é uma prática recorrente dos cargos de direção escolar em Manaus.

Dentre as inúmeras atribuições do diretor escolar, a que mais tem desgastado os diretores das escolas municipais de Manaus, são os reparos de infraestrutura das escolas. Gerir esta área sem auxílio da SEMED tem sido um malabarismo de acordo com os relatos.

A diretora 1 diz que

[...] acho que se tivéssemos o básico, uma boa infraestrutura, por exemplo, salas sem goteiras [...] um aluno pode gravar um vídeo e postar na internet e sermos penalizados por isso [...] se tivéssemos suporte para trabalhar sem sermos bombeiros [...] porque temos que manter a escola limpa, daí nós direcionamos recursos do PDDE que deveria ser para compra de material pedagógico e vão para a compra de material de limpeza [...] por que não recebemos da SEMED [...] por isso também temos que pedir apoio dos pais [...] (Diretora1/SEMED, out., 2017).

O fato de algumas escolas do município possuírem espaços educacionais como biblioteca ou Telecentro não significa que estes espaços estejam sendo utilizados, por inúmeros motivos. A professora 9 afirma que:

[...] Nós temos biblioteca, mas não funciona. Não tem uma pessoa que fique lá para atender professores e estudantes. Tem o Telecentro, mas eu tenho uma turma com 42 alunos e no Telecentro não tem 10 máquinas, então fica inviável levar a minha turma para lá [...] fica só o professor mesmo tentando fazer o que pode [...] e se o professor faltar, a escola fica em uma situação muito difícil por falta de pessoal (Professora 9/SEMED, out., 2017).

As assessoras da GIDE entrevistadas corroboram que o Estado deveria proporcionar a infraestrutura adequada nas escolas, remunerar bem os professores, e oferecer material de qualidade. Exemplificam que os recursos tecnológicos das escolas que assessoram em geral não funcionam, principalmente porque não recebem manutenção. Destacam que para um ensino de qualidade não basta só ter professor e aluno na sala, é preciso ter os recursos necessários para se fazer um bom trabalho, e acrescentam que tem escolas que nem mesmo possui o básico, o professor.

As assessoras pedagógicas entrevistadas reconhecem que a qualidade da educação está prejudicada também devido à falta de interesse dos alunos, de acordo com estas a rua está mais atrativa do que a escola. Também pudera nas escolas os alunos estudam, de acordo com estas, em salas de aula com infraestrutura precária, não tem como as crianças se concentrarem.

Vale (2009) destaca que a baixa escolaridade da população brasileira é o principal obstáculo para a introdução e difusão das novas tecnologias de automação e de organização do trabalho. Acrescenta que os postos de trabalho manuais e repetitivos tendem a ser ocupados por uma força de

trabalho secundária, com contratos temporários, pois se tratam de postos de trabalho sem maiores requisitos de qualificação.

Para que haja um ensino de qualidade, os estudantes manauaras não podem ser ensinados dentro da lógica fabril seja esta lógica “moderna” ou retrógrada como a taylorista, neofordista, com: testagens, conteúdos fragmentados, excesso de trabalho burocrático, pois estes elementos não corroboram para o acesso de um posto de trabalho mais qualitativo, e só produzem a competitividade, e o desestímulo nos estudantes.

Os profissionais da educação para a realização de um trabalho educacional qualitativo necessitam minimamente de salas de aula melhor iluminadas, arejadas, equipadas, e materiais didáticos ricos à disposição de estudantes e professores. Recursos públicos à disposição de diretores para que estes possam subsidiar as inúmeras demandas de reparos que se apresentam nas unidades educacionais.

É impactante o relato da direção escolar acerca da precariedade do trabalho docente, pelo menos 5 diretores relataram que reconhecem que os professores estão sobrecarregados, cansados e esgotados, e muitos estão acometidos por problemas psicológicos, e acabam perdendo o controle da sala ou em sala de aula. Afirmam existirem profissionais que produzem muito além de suas funções.

De acordo com pesquisa de campo, na SEMED existe lacuna não só de professores, por motivos diversos, incluindo o adoecimento físico e mental, como também a carência de professores com lotação em sala de aula. A GIDE controla a falta de professores e sinaliza com farol vermelho até mesmo as faltas justificadas com atestado médico. O que gera reclamações das equipes escolares.

Além disso, os assessores da GIDE lidam diariamente com inúmeras resistências, segundo relatos nas entrevistas afirmam passar um ano inteiro “ensinando” pessoas que não aceitam se adaptar, se adequar, e por isso classificam o trabalho que realizam como difícil. Também em pesquisa de campo e nas entrevistas foi possível perceber que muitos assessores da GIDE, desistiram de serem assessores e retornaram para o trabalho em suas escolas de origem devido à sobrecarga de coletas exigidas destes. Em 2018 eram 87 os assessores da GIDE e não mais os 100 do ano de 2014.

Em Manaus os assessores da GIDE ainda figuram de maneira “invisível” segundo a chefia 5, no organograma de funções da SEMED, e o maior temor dos que permanecem na função tem sido o de na mudança de governo municipal terem de retornar para escola de origem e perderem a função em termos salariais.

De modo diferente do que ocorreu no estado do Rio de Janeiro, no qual segundo Guimarães (2015):



Em 2013, o governo do estado transformou a função de Integrante de Grupo de Trabalho no cargo de Agente de Acompanhamento de Gestão (AAGEs). Com essa mudança, foi instituído [...] um cargo específico dentro do serviço público estadual com direito a salário e carreira diferenciados (p. 78).

Segundo os dados obtidos por meio das entrevistas, quando um assessor abandona a função, as substituições se dão por meio de indicação e envio dos selecionados para acompanhamento e observação do trabalho realizado por assessores mais antigos e que tenham passado pelo treinamento da empresa consultora.

É notório que a GIDE depende primordialmente do trabalho de coleta de dados realizado por estes trabalhadores. Sem a posse dos dados todo o sistema deixa de ser abastecido e como não existe confiança em que a equipe interna das escolas realize e envie as coletas, a função do assessor de gestão continua a vigorar sem interrupções, pelo menos até as próximas eleições municipais.

Mesmo Ishikawa (1986) considera que os inspetores da qualidade “[...] são, em princípio, um ônus adicional, e a sua existência em grande escala representa apenas uma carga adicional, que tanto prejudica a produtividade como onera o curso da produção” (p.30).

Dourado; Oliveira (2009) doutra maneira, ressaltam que para a construção de uma escola de qualidade, não se pode perder de vista a concepção de homem e de sociedade que se almeja construir. A qualidade social, “[...] implica garantir a promoção e atualização histórico-cultural, em termos de formação sólida, crítica, ética e solidária, articulada com políticas públicas de inclusão e de resgate social” (p.211).

A qualidade total das empresas aplicada na educação proporciona um aumento de escolaridade da população que permanece na escola, mas aumenta por meio de um ensino pulverizado que produz a disparidade na distribuição de renda ao invés de reduzi-la, de fato articula uma educação para a cidadania, todavia uma cidadania como está posta, para um trabalho fragmentado, por meio da também desigual distribuição do conhecimento.

### **3.3 A pseudoqualidade do ensino a partir da GIDE**

A pesquisa desenvolvida com enfoque materialista histórico-dialético, método eleito por melhor responder à necessidade de desvelamento e transformação da realidade concreta local que se apresenta apenas em sua aparência, por exemplo, através do propagado salto de qualidade educacional, aparência balizada por índices como o IDEB/2015 e 2017, os quais carecem de análise em sua concreticidade.

Para Kosik (2002), “[...] A imagem fiscalista do positivismo empobreceu o mundo humano e no seu absoluto exclusivismo deformou a realidade: reduziu o mundo real a uma única dimensão e sob o único aspecto, à dimensão da extensão das relações quantitativas” (p.30). Portanto, o homem nesta concepção de mundo, não é um homem inteiro, não é capaz de alterar o resultado, apenas acelerar o processo. Ignora a visão de conflito social, pelo contrário, a palavra mais empregada é: ordem. Revolução, mudança social ou participação ativa das massas não se constituem o viés para a mudança, cabe ressaltar que concorda com a ideia de transformação, desde que esta seja estabelecida de maneira ordeira, de um ponto menos desenvolvido para um ponto mais desenvolvido, do negativo para o positivo, da sociedade atual para um modelo ideal de sociedade.

Marx pauta seu método materialista na práxis, o objeto de pesquisa deve emergir da realidade prática. Utiliza da dialética em seu movimento com o fim de promover a superação. Para Kosik (2002), a dialética trata da compreensão da ‘coisa em si’, cuja manifestação não se apresenta imediatamente ao homem. Portanto, cabe ao pesquisador: intuir, analisar e compreender teoricamente o aspecto fenomênico da realidade concreta que pesquisa, a qual se constitui como parte petrificada do cotidiano, todavia, surge de um processo histórico carente de compreensão a fim de atingir sua essência. O autor utilizando-se das ideias de Marx assevera que “[...] Se a aparência fenomênica e a essência das coisas coincidissem diretamente, a ciência e a filosofia seriam inúteis” (p.17).

A GIDE parte da raiz filosófica positivista e tem adquirido cada vez mais espaço e campo de atuação por seguir os princípios empresariais, de uma suposta neutralidade científica. A administração da educação básica do município de Manaus por meio da GIDE anuncia uma qualidade pautada em dados numéricos que traduzem uma aparência de melhoria qualitativa na educação ofertada pelo município de Manaus, com raras exceções.

E, para que exista maior identificação das escolas com as metas de melhoria projetadas pela Secretaria, a qual entende a qualidade, como a ampliação dos índices das escolas, a SEMED, sob orientação da consultoria da Empresa Instituto Aquila, realiza a cada bimestre as reuniões de análise de desvio de metas (RADM's).

Segundo a chefia 5 da SEMED, a essência destas reuniões é a análise dos resultados que são produzidos pelas escolas,

[...] das suas taxas, seus IFC's, que são 24 variáveis para o ensino fundamental, com todos os seus indicadores, análise de seu plano de ação, se foi implementado ou não e por que não?. E todas as demais taxas, identificando situações críticas. Para cada situação crítica identificada e sinalizada por meio dos faróis amarelos e vermelhos, a escola deve levantar as causas que levaram aqueles faróis e pensar em estratégias para sanar as lacunas [...] vem para a mão da chefia da DDZ o que é de responsabilidade dela, e para a Sede o que elas têm responsabilidade de atuar (Chefia 5/SEMED, out., 2017).

Ocorre que por meio do levantamento e produção de dados nas escolas, as mesmas ficam expostas para Secretaria, mas a Secretaria não está exposta para as escolas. As equipes escolares se queixam de que não ficam sabendo do que chega até as chefias, nem o que está sinalizado na Sede como farol vermelho desta, ou mesmo, como se dá a reunião de primeiro nível. Na pesquisa de campo, solicitou-se participar da reunião de RADM de primeiro nível e a resposta foi: “Tem que ver se eles liberam porque é uma coisa muito particular, porque na RADM a gente analisa todas as situações críticas e saem várias situações” (Chefia 5/SEMED, out., 2017).

As escolas poderiam reivindicar que as sinalizações da SEMED fossem também visíveis a todos assim como o são as da escola, a propósito estas já reivindicaram de acordo com os relatos nas entrevistas, e o fizeram por meio dos assessores da GIDE, mas, não por acaso, as escolas não foram atendidas e continuam as únicas expostas minuciosamente.

Os professores expuseram que nas reuniões de RADM se diz qual é “doença” que cada escola tem, mas quem tem que encontrar a “cura” é a própria escola, por meio da equipe interna. Estas reuniões ocorrem em 3 níveis: em um primeiro momento na escola, em um segundo momento na DDZ e por fim na SEMED. Cada nível elabora um plano de ação.

Nas escolas as reuniões ocorrem a cada término de bimestre, existe uma parada para esta ação de modo sincronizado na Secretaria, geralmente o ciclo de paradas tem a duração de uma semana, um dia de reunião em cada escola. A reunião é realizada pelos assessores da GIDE em parceria com os assessores pedagógicos.

Nas reuniões de RADM ocorre um problema, por exemplo, a gente vai mostrar o desempenho da escola, e quando um professor consegue visualizar o baixo desempenho do outro professor, isso gera conflito! Gera um mal estar entre os colegas. E o tempo para apresentar todos os slides e pensar ações de forma que a escola consiga sair daquela situação é muito curto (Assessora da GIDE 1/SEMED, out., 2017).

A professora 6 corrobora que o tempo para a reunião de RADM é de fato exíguo, afirma que se quer muita coisa em pouco espaço de tempo. Diz que nas reuniões de RADM os representantes da SEMED,

[...] na verdade às vezes eles querem colocar só o ponto de vista deles, eles não querem ouvir as queixas dos professores, [...] porque eles só querem empurrar, mas eles não querem ouvir queixas e reclamações, nós estamos gritando sufocadas e ninguém vem para nos ouvir [...] é uma reunião só para receber as informações e dar a resposta desejada, falta nos ouvir falar (Professora 6/SEMED, out., 2017).

A GIDE apresenta forte relação também com a cultura da escola nova, de John Dewey, posto que promova uma forma de pseudodemocracia interna no ambiente das escolas, exigindo mudanças

apenas dentro das estruturas escolares, adequando-as à sociedade da maneira como está posta. A fala da professora 6 prova essa afirmação, pois reuniões como a RADM embora aparentem um viés democrático, por meio do compartilhamento de dados para tomada de decisões, são reuniões que exigem que as equipes escolares assumam a maior parte das ações para que o problema apresentado seja sanado. As demandas que são da competência da SEMED ou do Estado e que impactam no processo educativo são filtradas, nem tudo o que é falado é registrado.

É útil à Secretaria neste momento adotar o princípio de Vilfredo Pareto, explicitado no 2º capítulo desta tese, pois justifica a técnica do porquê da não inclusão de todos os elementos causadores de problemas, presentes nas falas dos professores, mas somente a inclusão do que é de interesse da equipe dirigente sob respaldo teórico administrativo.

A pedagoga 3 esclarece que as reuniões de RADM são importantes para um apanhado mais geral dos resultados das escolas,

[...] A RADM é boa porque até então não tínhamos um espelho de como foi nosso trabalho por bimestre, em nível organizacional e quantitativo [...] mas, eu considero que o problema é que eu não tenho espaço para pegar o que foi falado na RADM em outro momento com os professores, pois temos que elaborar planejamento no mesmo momento em que os dados são apresentados, tem que fazer uma ação imediata para corrigir [...] porque nesse mesmo dia tem que acontecer a demonstração dos dados e a elaboração dos planos [...] e os professores têm angústias que expõem, mas que são filtradas, pois só vai ser levado em consideração aquilo que vai corrigir os desvios (Pedagoga 3/SEMED, nov., 2017).

Shiroma (1991) já questionava o porquê de nos círculos de controle de qualidade das empresas que afirmam adotarem o modelo japonês de produção só serem possíveis ou aceitas discussões de assuntos de interesse da firma e não os assuntos de interesse dos trabalhadores. Ao passo que Gounet (1999) salienta que a polivalência assim como aumenta as aptidões dos trabalhadores também os obriga a correr de um lado para o outro ajudando seus colegas nas diversas funções que são desenvolvidas no ambiente fabril. Mas, essa responsabilidade a mais assumida pelo trabalhador não o remunera proporcionalmente. Essa extração de mais valia é possível por meio do “gerenciamento pelo stress”, no qual o patrão pressiona o trabalhador para que este aumente sua produtividade, sistemática própria do Toyotismo que elimina ao máximo a possibilidade de ócio do trabalhador, que figurava como o temor supremo de Taylor, segundo o autor.

Como na empresa os trabalhadores polivalentes são chamados a inspecionarem e corrigirem seu próprio trabalho, nas reuniões de RADM's por meio da estratégia gerencial aplicada à educação, os trabalhadores da educação municipal devem identificar as causas do não alcance das metas estabelecidas pela SEMED, mas não tem autonomia para baixar metas e produzir dados condizentes com a realidade da escola. Devem pensar ações que permita o alcance de 100% de aprovação por

exemplo. Utilizar da análise estatística de maneira acrítica, na busca em referendar a produção de dados como comprovações inequívocas servem bem ao capital apenas, uma vez que gera dados inúteis para a educação.

Constata-se que as escolas não tem autonomia para fazer paradas na tentativa de pensar soluções para problemáticas internas exceto quando a demanda vem das altas chefias da SEMED por meio de cronograma sincronizado de paradas que ocorrem sob vigilância e orientação dos assessores da SEMED.

Para Ishikawa (1986) os grupos de círculo de controle da qualidade cujo objetivo principal reside no estudo e no aproveitamento dos conhecimentos dos trabalhadores para bloquear as reincidências indesejáveis, devem ser constituídos de maneira espontânea entre os voluntários que se dispuserem à sua realização e não por imposição de uma ordem superior. Este princípio administrativo também não tem sido seguido pelos administradores da educação municipal de Manaus.

A perda de autonomia é relatada pelas equipes escolares entrevistadas, com maior intensidade para os conteúdos escolares. Frigotto (1993) diz que embora o capitalista controle o processo de trabalho, o trabalhador ainda controla o manejo dos meios de produção, o que exige que o capitalista dependa em certa medida da habilidade do trabalhador, assim, o capitalista busca expropriar os meios concretos desta dependência do capital, sua ferramenta de resistência: seu saber, qualificação, técnicas, agilidade, separando assim o trabalhador da sua ciência. “[...] O processo pedagógico fica cada vez mais entregue aos especialistas que ‘pensam’, programam e supervisionam a decodificação da programação preestabelecida” (p.169). Nesse processo, no trabalho escolar, também o currículo foi reduzido a uma lista de conteúdos que devem ser reproduzidos exatamente como descritos,

[...] um professor fez uma intervenção em sua sala de aula para abordar problemas como drogas lícitas e ilícitas, e ele lançou no diário escolar o que tinha trabalhado. A assessora da GIDE disse que ele não deveria lançar. Ele respondeu: Mas foi o que eu fiz, e por isso eu lancei. [...] Enfim, por mais que a gente receba críticas da GIDE, porque vão dizer: Eu não achei conteúdos exatamente como estão no currículo, registrados no diário escolar! Mesmo assim a gente ensina o que julga importante, mas sempre temos que ir para o embate porque não temos autonomia [...] (Diretora 2/SEMED, nov., 2017).

Cabe destacar que o instrumento de coleta utilizado para mensurar o que os professores registram no Diário Escolar contém exatamente os mesmos conteúdos da Proposta Curricular, em uma espécie de recorta e cola. A professora 4 corrobora que o currículo da SEMED imposto para cumprimento pelas escolas é a própria Proposta Curricular, declara que é difícil cumprir na íntegra o currículo conforme solicitado pela Secretaria.

[...] principalmente o de Ciências, muito conteúdo sem condições de você trabalhar. Além do que o termo ‘proposta’ já está dizendo que é uma proposta, não deveria ser seguida ao pé da letra! A gente teria que ter liberdade para agregar ainda mais os outros conteúdos que

são trabalhados em sala [...] e, não seguir apenas o que mandam um quantitativo para atingir uma meta, senão fica com farol vermelho (Professora 4/SEMED, nov., 2017).

O currículo difundido por meio da Proposta Curricular da SEMED para as escolas municipais carece de maior equilíbrio a fim de que respeite as particularidades de cada unidade escolar, pois, as ações padronizadoras que a SEMED implementou com auxílio da GIDE acarretaram na perda de autonomia das escolas do município de Manaus, pois retirou destas a possibilidade de estabelecer por exemplo, quais os conteúdos mais relevantes a serem trabalhados pela unidade escolar.

Aqueles alunos que não conseguem acompanhar, ora vão sendo repassados de ano para não comprometerem o rendimento interno da escola, ora deixam de frequentar as escolas ou são transferidos. A professora 5 relata que a maior dificuldade tem sido lidar com problemas de distorção idade-ano, e com alunos não alfabetizados no 5º ano.

[...] Outra questão é a de alunos não alfabetizados. A gente infelizmente tem no 5º ano alunos que não sabem fazer o nome e alunos com distorção que já tem 15, 16 anos e já são repetentes pela 2ª e 3ª vez, [...] tem aluno que lê soletrando, e aluno que nem conhece o alfabeto no 5º ano! Encaminho-os para aula de reforço, eles saem um pouco mais cedo da sala de aula regular e fazem reforço no Programa Mais Educação [...] em sala tento realizar atividades diferenciadas de acordo com o que eles precisam as atividades do 5º ano eles não conseguem acompanhar (Professora 5/SEMED, out., 2017).

Nesse processo embora algumas escolas procurem realizar ações qualitativas como: reforço escolar, chamada das famílias para mais próximo da escola; aulas diferenciadas observa-se que questões sociais de não acesso à educação escolar no tempo oportuno e de falta de políticas que incentivem a permanência de estudantes na escola, bem como a rigidez de currículos desconectados da realidade dos estudantes, corroboram para a desigualdade competitiva já na linha de partida.

A padronização e a lógica dos negócios para realidades educacionais distintas produzem escolas que desempenhem diferentes funções, inclusive segundo Freitas (2011), escolas cuja função é atender os piores alunos de um conglomerado de escolas, estes alunos são deslocados para uma escola especificamente, e para estas escolas cabe o papel de acolhimento de alunos que “atrapalham” o desempenho médio das outras escolas.

Eu penso que a SEMED deveria ver a realidade de cada escola e deveria apoiar cada escola. Você não pode pegar uma escola onde a realidade é de famílias que acompanham a vida escolar de seus filhos e comparar com uma escola cuja comunidade está em meio ao tráfico de drogas, onde pai e mãe são ameaçados de morte pelos traficantes e a criança é entregue ao traficante como pagamento de dívida de tráfico. É muito complicada a realidade aqui. É uma realidade completamente diferente e isso deveria ser observado. Como é a cabeça de uma criança dessas! A gente trabalha sem apoio praticamente, é caso de estupro, de aliciamento, é uma realidade muito complicada (Professora 7/SEMED, out., 2017).

Cabe sublinhar que o mercado está na base do discurso pretensamente igualitário da sociedade burguesa, e, nas sociedades capitalistas atuais, segundo Enguita (1993) as diferenças extraescolares são geralmente ignoradas, e a combinação de igualdade e desigualdade transforma o tratamento igual em desigual, e exemplifica que segundo o “[...] discurso ideológico escolar, postas todas as crianças no mesmo ponto de partida [...] suas realizações diferentes dependerão somente de suas particulares capacidades [...]” (p. 246). Assim, sob este discurso de pretensa igualdade, se alguma criança partir com desvantagem seja por fatores, familiares, culturais, sociais, a escola não para para ‘compensá-los’.

Quadro 25: Lista de conteúdos da planilha de coleta do 5º ano

LÍNGUA PORTUGUESA CONTEÚDOS	MATEMÁTICA CONTEÚDOS	CIÊNCIAS CONTEÚDOS	GEOGRAFIA CONTEÚDOS	HISTÓRIA CONTEÚDOS	EDUCAÇÃO FÍSICA CONTEÚDOS	ENSINO RELIGIOSO CONTEÚDOS	ARTES CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gêneros textuais orais: rodas de conversa, debates, recontos, discursos, saraus, jograis, etc.</li> <li>• Leitura oral e interpretativa.</li> <li>• Procedimentos de leitura: predição, inferências, clareza de objetivos de leitura e autoindagação</li> <li>• Leitura para fruição.</li> <li>• Observação e comparação de produtos culturais e artísticos.</li> <li>• Textos não verbais;</li> <li>• Texto narrativo: estrutura e elementos.</li> <li>• Distinção entre sons e letras;</li> <li>• Frase e parágrafo;</li> <li>• Separação silábica;</li> <li>• Emprego de letras maiúsculas.</li> <li>• Leitura oral e interpretativa;</li> <li>• Variações linguísticas: modalidade oral e modalidade escrita.</li> <li>• Procedimentos de leitura: predição, inferência, clareza de objetivos e autoindagação;</li> <li>• Noção de gêneros e tipos textuais</li> <li>• Gêneros literários: poemas, lendas, fábulas, contos e crônicas .</li> <li>• Texto expositivo: definição e estrutura;</li> <li>• Frase, oração e período ;</li> <li>• Tipos de frase;</li> <li>• Gêneros e tipos textuais.</li> <li>• Sinais de pontuação: finalidades e usos;</li> <li>• Regularidades e irregularidades ortográficas;</li> <li>• Tipos de frases.</li> <li>• Acentuação gráfica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adição e subtração, multiplicação e divisão com números naturais;</li> <li>• Composição e decomposição de números por parcelas, fatores, ordens e classes;</li> <li>• Compreensão das quatro operações e seus significados;</li> <li>• Propriedades das operações;</li> <li>• Cálculos aproximados;</li> <li>• Situações-problema envolvendo números decimais;</li> <li>• A representação dos números naturais;</li> <li>• Ordens e classes;</li> <li>• Arredondamentos;</li> <li>• Números decimais: inteiros, décimos, centésimos e milésimos;</li> <li>• No sistema de numeração decimal;</li> <li>• Operações (adição, subtração, multiplicação e divisão);</li> <li>• Relações entre fração e porcentagem.</li> <li>• Representação na reta numérica;</li> <li>• Sistema de numeração decimal;</li> <li>• Representação dos números naturais;</li> <li>• Ordens e classes;</li> <li>• Frações: Simplificação de frações; Comparação de frações; Adição, subtração, multiplicação e divisão com</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• SERES VIVOS: INÍCIO DE VIDA NA TERRA: Vida microscópica (os vírus, as bactérias, os protistas, os fungos).</li> <li>• AS PLANTAS: Os vegetais;</li> <li>• Partes da planta (raiz, caule, folhas, flor, frutos e sementes) e suas respectivas funções;</li> <li>• Alimentação e respiração (fotossíntese);</li> <li>• Tipos de reprodução;</li> <li>• Polinização e dispersão das sementes (estratégias reprodutivas);</li> <li>• Plantas carnívoras;</li> <li>• Plantas medicinais;</li> <li>• Árvores ameaçadas de extinção;</li> <li>• Manejo florestal;</li> <li>• A importância ecológica e ambiental das florestas;</li> <li>• Alterações ambientais causados pelo desmatamento.</li> <li>• OS ANIMAIS: Animais nocivos;</li> <li>• Classificação dos animais vertebrados;</li> <li>• Os invertebrados e Cadeia alimentar</li> <li>• Sustentação dos animais;</li> <li>• Respiração e circulação;</li> <li>• A reprodução dos animais;</li> <li>• Relação alimentares entre os seres vivos;</li> <li>• Alimentação e excreção;</li> <li>• Animais em zoológicos</li> <li>• Animais que vivem em condições extremas.</li> <li>• AMBIENTE: Matéria e energia e os estados físicos das matérias</li> <li>• Formação e composição da água, ar e solo;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A terra tem história: origem e formação.</li> <li>• Sistema Solar: Localização da Terra na Via Láctea.</li> <li>• Os Planetas.</li> <li>• Os movimentos da Terra e suas consequências: Rotação e Translação.</li> <li>• Equinócios e solstícios.</li> <li>• Estações do ano.</li> <li>• Os Continentes e os oceanos.</li> <li>• A divisão política do mundo em países.</li> <li>• Extensão territorial e limites territoriais do Brasil.</li> <li>• Planisfério e globo terrestre.</li> <li>• Os paralelos.</li> <li>• Os Meridianos.</li> <li>• Os Hemisférios.</li> <li>• Coordenadas geográficas.</li> <li>• Sistema de orientação por meio do sol.</li> <li>• Sistema de norteamo por meio da bússola.</li> <li>• Os Pontos Cardeais.</li> <li>• Unidades do relevo brasileiro (planícies, planaltos depressões).</li> <li>• Principais tipos de vegetação brasileira.</li> <li>• Bacias hidrográficas do Brasil.</li> <li>• Zonas climáticas brasileiras.</li> <li>• Regiões brasileiras.</li> <li>• Formação da população;</li> <li>• Pluralidade etnocultural;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os primórdios da humanidade: Paleolítico; Neolítico; Idade dos Metais.</li> <li>• As Grandes Descobertas: O domínio português no Brasil.</li> <li>• História do Brasil: Os primeiros habitantes: indígenas e suas diversidades;</li> <li>• A formação étnica e cultural da sociedade brasileira: índios, negros e brancos;</li> <li>• O Período Pré e Colonial brasileiro (1530-1822);</li> <li>• O descobrimento do Brasil pelo olhar indígena.</li> <li>• História da África: A África até o século XIX;</li> <li>• Ancestralidade;</li> <li>• Religião;</li> <li>• Universo literário do povo africano;</li> <li>• Cultura;</li> <li>• Palavras africanas;</li> <li>• Diversidade de paisagens da África.</li> <li>• Da África para o Brasil: O tráfico Negroiro;</li> <li>• A escravidão</li> <li>• O processo de independência.</li> <li>• O Período Regencial.</li> <li>• A Proclamação da República.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jogos Cooperativos.</li> <li>• Conhecimento do Corpo.</li> <li>• Jogos de Estafetas.</li> <li>• Ginástica Natural e Artística.</li> <li>• Ginástica Geral.</li> <li>• Ginástica Artística.</li> <li>• Festas Folclóricas.</li> <li>• Jogos Adaptados.</li> <li>• Esportes Coletivos.</li> <li>• Dança e seus tipos.</li> <li>• Jogos pré-desportivos.</li> <li>• Jogos de combate.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os significados dos Transcendentes na vida.</li> <li>• A existência de um criador e as diferentes narrativas de criação.</li> <li>• A participação humana na transformação do mundo.</li> <li>• Os diversos sonhos de paz e felicidade (os mitos de paraíso).</li> <li>• As causas do mal e do sofrimento.</li> <li>• A construção da idéia do Transcendente no tempo e no espaço.</li> <li>• A construção de verdades e valores nos discursos religiosos. - O sistema de valores determinando atitudes e comportamentos em vistas da transformação do mundo.</li> <li>• O líder religioso: um exemplo de vida: - O Patriarca;</li> <li>• O Papa;</li> <li>• O pastor/ A pastora;</li> <li>• O padre/ A madre;</li> <li>• O monge/ A monja;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Artes visuais: - Aprofundamento do estudo de elementos básicos da linguagem visual (linha, ponto, texturas, formas, superfícies, volume, cores e a luz);</li> <li>• Observação de formas figurativas, abstratas, figura-fundo, semelhanças, contrastes e ritmo visual.</li> <li>• Dança: - Movimento corporal, tempo e espaço;</li> <li>• Elementos da linguagem corporal: gestos e movimentos.</li> <li>• Música: - Elementos do Ritmo e Velocidade;</li> <li>• Qualidade do Som e do Silêncio;</li> <li>• Gêneros Musicais : aspectos físicos do som;</li> <li>• Teatro: - Origens do Teatro Brasileiro.</li> <li>• Artes visuais: - Introdução à História da Arte Brasileira: período Colonial, Imperial e República;</li> <li>• Elementos da linguagem visual: cores primárias e secundárias;</li> <li>• Formas e superfícies</li> </ul>



<ul style="list-style-type: none"> <li>• Variações linguísticas: modalidade oral e modalidade escrita.</li> <li>• Linguagem verbal e não verbal;</li> <li>• Procedimentos de leitura: identificação do tema e hierarquização de ideias do texto;</li> <li>• Conotação e denotação;</li> <li>• Processos de comunicação;</li> <li>• Parágrafo padrão.</li> <li>• Elementos e estrutura dos diversos gêneros literários.</li> <li>• Texto argumentativo: definição e estrutura;</li> <li>• Gêneros e tipos textuais: objetivos comunicacionais;</li> <li>• Mecanismos de coesão textual: substituição, referenciação, etc.</li> <li>• Discurso direto e indireto;</li> <li>• Conceitos de substantivo e adjetivo: flexões de gênero, número e grau;</li> <li>• Estrutura morfológica das palavras;</li> <li>• Verbos: flexão.</li> <li>• Modalidades e variedades linguísticas.</li> <li>• Processos de comunicação;</li> <li>• Coesão e coerência textual;</li> <li>• Gêneros, suportes e tipologias textuais.</li> <li>• Leitura para fruição;</li> <li>• Textos literários e não literários.</li> <li>• Textos injuntivos;</li> <li>• Revisão e correção textual.</li> <li>• Regência verbal e nominal;</li> <li>• Concordância verbal e nominal;</li> <li>• Processo de formação de palavras</li> </ul>	<p>frações; Situações – problema envolvendo fração.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistema Monetário Brasileiro: Troca entre valores; Cálculo de preço; Cálculos com valores envolvendo as quatro operações; Elaboração de problemas significativos em contextos reais de situações de compra e venda;</li> <li>• Porcentagem;</li> <li>• Formas geométricas espaciais;</li> <li>• Formas geométricas espaciais e planas nos mais diferentes contextos.</li> <li>• Caracterização dos elementos das figuras geométricas espaciais, superfícies, bases, construções, número de faces, vértices e arestas</li> <li>• Semelhanças e diferenças entre as formas geométricas espaciais e planas.</li> <li>• Sólidos geométricos espaciais: Classificação; Planificação (composição e decomposição) de poliedros, cone e cilindro.</li> <li>• Propriedades comuns e diferenças entre poliedros e corpos redondos (não poliedros): Simetria; Figuras simétricas; Simetria de reflexão;</li> <li>• Instrumentos de medida de tempo: relógios digitais e analógicos.</li> <li>• Situações-problema envolvendo unidades de tempo: hora, minuto, dia, semana, mês e ano .</li> <li>• Comparação de perímetros e áreas de duas figuras;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A água, o ar, o solo e suas respectivas importâncias para a manutenção da vida em nosso planeta.</li> <li>• Cuidados com o ar, água e solo e tipos de poluição;</li> <li>• Efeito estufa e aquecimento global;</li> <li>• Preparação, manejo e cultivo do solo;</li> <li>• Recursos naturais;</li> <li>• Energia- as formas e as fontes de energia (eólica, solar, térmica, nuclear, etc) e seus impactos (positivo/negativo) na natureza e na vida do homem;</li> <li>• Usina elétrica, termoeletrica, eólica e nuclear e seus impactos ambientais;</li> <li>• Eletricidade na natureza e no mundo de hoje;</li> <li>• Os cuidados com a energia elétrica;</li> <li>• Geração de energia e economizando energia;</li> <li>• Tempo e temperatura;</li> <li>• Alterações ambientais causadas por fenômenos naturais, vulcões.</li> <li>• O CORPO HUMANO: Organização do corpo humano (células, órgãos e sistemas);</li> <li>• Os Sistemas do corpo humano e suas funções: Sistema Cardiovascular;</li> <li>• Sistema Respiratório;</li> <li>• Sistema Digestório;</li> <li>• Sistema Urinário;</li> <li>• Sistema Esquelético, articular e muscular;</li> <li>• Órgãos que fazem parte desses sistemas;</li> <li>• Sistema Nervoso e Sistema Endócrino;</li> <li>• Sistema Genital masculino e feminino;</li> <li>• Alimentação e digestão;</li> <li>• A importância de se ter uma alimentação saudável;</li> <li>• Espirro, bocejo, tosse e soluço.</li> <li>• REPRODUÇÃO HUMANA: Puberdade, fecundação, o parto;</li> <li>• Primeiros socorros;</li> <li>• Os alimentos e a saúde Acnes, cravos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os primeiros moradores da região (indígenas).</li> <li>• Processos migratórios para a região</li> <li>• Os soldados da borracha.</li> <li>• A Zona Franca e o Polo Industrial de Manaus: suas implicações para migração de mão de obra.</li> <li>• Localização geográfica do Estado do Amazonas.</li> <li>• Extensão territorial do Estado do Amazonas.</li> <li>• Limites geográficos do Estado do Amazonas.</li> <li>• Tipos de relevo, vegetação, hidrografia e clima do Estado do Amazonas.</li> <li>• Principais rios amazônicos e sua importância econômica e social.</li> <li>• O Transporte hidroviário.</li> <li>• Formação, distribuição e características da população do Estado do Amazonas.</li> <li>• Êxodo rural: causas e consequências.</li> <li>• Extrativismo vegetal e mineral.</li> <li>• A importância do extrativismo para a região amazônica.</li> <li>• A pesca nos rios amazônicos.</li> <li>• Agricultura: tipos, importância, dificuldades e principais áreas agrícolas.</li> <li>• Pecuária: tipos, principais áreas e importância.</li> <li>• Piscicultura: tipos e importância econômica para a região.</li> <li>• Indústria: tipos e</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A globalização - acontecimentos políticos do período da globalização.</li> <li>• As políticas públicas.</li> <li>• O Estado do Amazonas: Processo Histórico: Capitania, Província, Estado;</li> <li>• Manaus- Histórico: A influência e contribuição da cultura indígena e africana em nossa cidade;</li> <li>• Aspectos da Cultura Amazonense: Lendas e mitos;</li> <li>• Religiosidade Indígena e Africana</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• O sheik;</li> <li>• O rabino;</li> <li>• O pai de santo/ A mãe de santo;</li> <li>• O pajé/ A pajé.</li> <li>• A construção da palavra sagrada, pelas Tradições Religiosas: As verdades sagradas como vontade do transcendente;</li> <li>• Pinturas rupestres;</li> <li>• Símbolos religiosos antes da escrita.</li> <li>• O sagrado na natureza: Os sons;</li> <li>• As Imagens</li> <li>• Os objetos;</li> <li>• Os animais;</li> <li>• Os lugares;</li> <li>• A autoridade do discurso religioso fundamental na experiência mística do seu emissor: -A Diversidade dos Textos Sagrados.</li> <li>• A vida e seus Símbolos: - Os Símbolos se comunicam;</li> <li>• O que é um símbolo religioso.</li> <li>• Símbolos Religiosos: - Os símbolos religiosos e seus significados;</li> <li>• - Símbolo religioso: expressão de uma identidade.</li> <li>• Rito, o que é?;</li> <li>• - O que é um Rito?;</li> </ul>	<p>(texturas).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dança: - As danças do Brasil Colônia, Brasil Império e República.</li> <li>• Música: - Percepção do som: ritmo, melodia, letras e rimas, harmonia, técnica instrumental, vocal e mista;</li> <li>• Som natural ou mecânico, agradável, desagradável, fortes ou fracos, ouvidos ou ignorados.</li> <li>• Teatro: - Jogos populares, tradicionais, teatrais e dramáticos.</li> <li>• Artes visuais: Introdução a História da Arte Precursores do Modernismo: A semana de Arte Moderna.</li> <li>• Dança: - As danças do Brasil Colônia, Brasil Império e República.</li> <li>• Música: - Influências da música européia, africana e indígena na música brasileira no Brasil Colônia e Império.</li> <li>• Teatro: - Jogos populares, tradicionais, teatrais e dramáticos.</li> <li>• Artes visuais: -Introdução a História da Arte Precursores do Modernismo: Lasar Segall; Anita</li> </ul>
---	--	--	--	--	--	---	--

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Medida de comprimento e superfície: cálculo de perímetro e da área de figuras planas;</li> <li>• Medidas de temperatura;</li> <li>• Escalas termométricas;</li> <li>• Leitura e interpretação de informações presentes no mundo, registrados por meio de tabelas e gráficos;</li> <li>• Construir e interpretar gráficos a partir de listas e tabelas e vice-versa;</li> <li>• Situações-problemas simples envolvendo ideias de possibilidades e probabilidade.</li> </ul>	<p>e espinhas;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• As vitaminas;</li> <li>• A higiene dos alimentos;</li> <li>• A água e a saúde;</li> <li>• Cuidando da saúde de sua comunidade;</li> <li>• O saneamento básico e o tratamento de esgoto e de lixo.</li> <li>• HEREDITARIEDADE: Árvore Genealógica.</li> <li>• A TERRA NO ESPAÇO: Estudo do espaço sideral;</li> <li>• As estrelas e constelações.</li> <li>• O SISTEMA SOLAR: O Sol e os planetas;</li> <li>• Outros corpos celestes: Satélites naturais, asteroides, cometa, meteorito e meteoróide.</li> <li>• O PLANETA TERRA: Os movimentos da Terra;</li> <li>• A Lua: satélite da Terra;</li> <li>• Eclipse da lua e do Sol.</li> <li>• TECNOLOGIA E SUA IMPORTÂNCIA: Como surgiram os termos ciências e tecnologias;</li> <li>• Impactos (positivos e negativos) causados pelas tecnologias;</li> <li>• Tecnologia e ética;</li> <li>• Meios de comunicação;</li> <li>• Histeria da comunicação;</li> <li>• Robótica.</li> </ul>	<p>importância.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Zona Franca de Manaus, no contexto atual: suas implicações, políticas, econômicas e sociais para o Estado do Amazonas.</li> </ul> <p>Atividades comerciais e prestação de serviços: importância e profissionais envolvidos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O uso das tecnologias e suas implicações na paisagem.</li> <li>• As tecnologias e a influência no modo de vida em sociedade.</li> </ul> <p>Utilização de tecnologias que reduzam o impacto ambiental (tratamento de esgoto, reutilização, reciclagem de materiais).</p>			<ul style="list-style-type: none"> <li>• - O Rito religioso.</li> <li>• Os Ritos Religiosos na família: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tradição Religiosa</li> </ul> </li> </ul>	<p>Malfati; Di Cavalcanti; Tarsila do Amaral; Cândido Portinari; Alfredo Volpi.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dança: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Improvisações.</li> </ul> </li> <li>• Música: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Influências da música européia, africana e indígena na música brasileira no Brasil Colônia e Império.</li> </ul> </li> <li>• Teatro: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Improvisações e experimentações dramáticas.</li> </ul> </li> </ul>
--	---	--	--	--	--	--	--

Fonte: Pereira (2019). Pesquisa de Campo (2017; 2018).

Para as escolas só restou à demanda de cumprir na íntegra o currículo preestabelecido pela SEMED, observa-se em pesquisa de campo e entrevistas que este cumprimento se dá de maneira muitas das vezes fragmentada e aligeirada ou apenas constando em registro no papel, enquanto na realidade prática outros conteúdos trabalhados e por vezes considerados mais ricos e relevantes ficam ocultados dos registros escolares.

Paro (2007) destaca que a qualidade do ensino tem sido esmagada pelo peso de uma “[...] estrutura didática e administrativa pouco apropriada ao desenvolvimento de uma educação emancipadora, porque mais articulada com a punição e o credenciamento do que com a apropriação da cultura e a constituição de sujeitos” (p.11).

Santomé (2008) contribui que muitas “[...] propostas de escolarização mantêm uma forte estrutura fordista, no sentido de que seu modo de funcionamento se assemelha ao da cadeia de montagem de uma grande fábrica” (p.160). Afirma que inclusive o professorado, “[...] fruto de modelos de socialização profissional que lhe exigiam unicamente prestar atenção à formulação de objetivos e metodologias” (p.161), acabam por produzir um trabalho alienado, o que contribui para que outras pessoas por meio de (editoras de livros didáticos, e acrescentamos no caso de Manaus por meio também de empresa de consultoria), decidam os conteúdos que devem integrar o currículo, e o currículo chega ao professor apenas para ser aplicado.

Acerca da categoria alienação, Konder (2009) estudando as obras de Marx esclarece que alienação pode ser definida como: “[...] aquilo que é criação do homem se afasta (aliena) dele, torna-se-lhe estranho, volta-se contra ele” (p.40). Assim, ao pensar na atividade criadora do homem, por meio do trabalho, da feita que o produto do trabalho se aliena do trabalhador, antes mesmo de ser realizado, pois, tal produto pertence a outrem que não ao trabalhador, torna o trabalho algoz, e não mais criação.

Marx estava seguro de ter encontrado na alienação econômica a raiz do fenômeno global da alienação. Ele sabia que, antes de poder fazer política, ciência, religião etc., os homens precisam comer, beber, vestir e ter um teto para morar. Sabia que, antes do trabalho intelectual típico, o homem tem de realizar o trabalho material de que depende a sua subsistência (KONDER, 2009, p. 43).

Um operário alienado, por exemplo, de acordo com Santomé (2008) importa-se com a recompensa extrínseca, comunica apenas com o salário que ganha, não com o que produz, posto que seu interesse e envolvimento, não é em primeira instância o conteúdo do trabalho que realiza.

Enquanto Santomé (2008) defende que haja uma postura reflexiva e crítica da realidade por parte dos professores como estratégia de superação da alienação ou do estranhamento do conteúdo de trabalho; Konder (2009) ressalta que é necessário analisar o conceito de alienação em seus

aspectos globais, conquanto a infraestrutura da alienação paire principalmente no plano da alienação econômica.

Para o autor, a “[...] consciência divorciada da prática marca, no homem, a alienação” (KONDER, 2009, p.65), e completa que, o “[...] o próprio conhecimento só tem sentido e realidade a partir de uma natureza dada” (p.99), daquilo que a experiência já pôde cobrir. Deste modo, a ciência representa o atendimento da exigência de ampliação e aprofundamento do conhecimento, mas não é imune ao conhecimento ideológico, “[...] os cientistas estão sempre colaborando com uma determinada política e se opondo a outras, sancionando a ordem vigente ou ajudando efetivamente a transformá-la” (p.106).

Deste entendimento que o próprio conteúdo que adentra as unidades escolares não é neutro, nem totalmente científico, posto que seja alheio aos problemas sociais que reverberam nas sociedades, no quadro 25, foi exposta a lista de conteúdos trabalhados no 5º ano pela SEMED. É notória a ênfase em habilidades e competências mais do que em conteúdos propriamente ditos, principalmente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, observa-se ainda que embora alguns conteúdos estejam replicados em disciplinas diferentes, os mesmos não apresentam as problemáticas locais, assim silenciam os conflitos sociais.

### **3.3.1 A importância do conteúdo escolar para a formação de um sujeito integral**

O trabalho dos professores segundo Libâneo (2012) “[...] consiste em ajudar o aluno, por meio dos conteúdos, a adquirir capacidades para novas operações mentais ou modificar as existentes, com o que se operam mudanças qualitativas em sua personalidade” (p.41).

Quanto à importância do conteúdo para aquisição conceitual dos estudantes, e o desenvolvimento destes, retoma-se propostas educacionais desenvolvidas na escola de Járkov fundada pelo grupo de Vigotski, Galperin, Luria e Leontiev e apresentados por Núñez; Oliveira (2013) que, ao escreverem sobre a vida e obra de Galperin (1902-1988) evidenciam que o autor tem sua obra marcada pela “[...] coerência e pela filiação ao materialismo dialético e histórico no contexto da construção de uma nova sociedade socialista. Construiu uma teoria da aprendizagem e do desenvolvimento humano, na qual se integram, de forma dialética, as ideias de Vygotsky e Leontiev” (291).

Neste contexto os autores exibem o salto qualitativo que o ensino pós Revolução Socialista Soviética (1917) obteve, “[...] o país passa do analfabetismo em massa para uma educação média geral universalizada” (p.291). Problemática ainda não resolvida na educação brasileira, Saviani (2014) diz que na América Latina, países como Chile, Argentina e Uruguai já equacionaram o déficit histórico

com a educação, ao passo que o Brasil ingressou no século XXI sem ter resolvido os problemas de universalização do ensino fundamental e erradicação do analfabetismo.

A preocupação principal de Galperin era “[...] compreender como os conceitos complexos e muito discutidos de mediação e interiorização, apresentados por Vygotsky, poderiam ser instrumentalizados para se organizar um ensino que desenvolvesse os estudantes como personalidades integrais” (NÚÑEZ; OLIVEIRA, 2013, p. 293). Assim, é o primeiro a trazer os princípios da teoria Vigotskiana para o desenvolvimento da assimilação de conceitos, estabelece cinco etapas fundamentais, as quais constituem a formação da atividade interna, mental:

A primeira etapa constitui a familiarização com as condições concretas da ação e sua representação em forma de um modelo do sistema de operações adequado à assimilação do conceito. Corresponde à etapa da Base Orientadora da Ação (BOA) que na opinião de Galperin é um elemento que determina a qualidade do processo de assimilação.

A segunda é a formação da ação no plano material ou materializada, ou seja, com objetos reais ou suas representações. A ação se realiza de forma detalhada segundo cada operação e, em cada uma desta, a orientação e o controle se realizam de acordo com o conteúdo e não só com o resultado.

A terceira constitui a formação da ação pela linguagem sem apoio em objetos materiais ou em suas representações materializadas. Nesse nível, a ação se realiza usando os recursos da linguagem externa (oral ou escrita). É uma etapa de raciocínio da atividade, que se executa segundo o sistema de operações, de forma detalhada, sendo cada operação orientada e controlada pelo estudante de acordo com o conteúdo e não só com o resultado.

Nessa etapa (linguagem externa para si), a ação se realiza de forma semelhante à etapa anterior, mas sem som. Realizam-se operações que são controladas de acordo com os resultados de cada uma delas.

Na quinta etapa (ação no plano mental), a ação se reduz- não é mais detalhada em todo o sistema de operações- e se automatiza, transformando-se em fala interna *sui generis*, que resulta desse processo e na qual se formam as imagens (conceitos) e as ações adequadas a eles (NÚÑEZ; OLIVEIRA, 2013, p. 296, 297).

Tais etapas não seguem necessariamente uma linearidade, e apenas a parte nova de uma ação perpassa por estas etapas de assimilação, as que já foram assimiladas numa experiência anterior, partem para execução do nível das habilidades já adquiridas (NÚÑEZ; OLIVEIRA, 2013, p.297).

Ensinar consiste em dirigir a atenção não somente à parte exterior, à execução, mas a construção interior, ao intelecto. Segundo a teoria de Galperin são desenvolvidas no processo ensino aprendizagem três formas de uso da Base Orientadora da Ação, a primeira o autor caracteriza como insuficiente, por transcorrer a partir de indicadores isolados, tornando o processo de assimilação lento, cuja transferência do conhecimento é limitada; a segunda para o autor é típica do ensino tradicional, fragmentada cuja possibilidade de realização da ação depende em grande medida da orientação, o que limita o potencial de transferência a situações novas. Já a terceira Base Orientadora da Ação, parte de uma orientação teórica, aplica-se a um conjunto de fenômenos orientando não só à solução de tarefas

concretas como um conjunto de tarefas de uma mesma classe, através dela o estudante pode generalizar e desenvolver seu potencial criativo.

O papel do adulto consiste em ajudar a criança a orientar-se na solução das tarefas, propiciar oportunidades de transferência da aprendizagem atual a uma nova situação, estimulando a metacognição como forma de uma “[...] aprendizagem que tributa para o desenvolvimento” (NÚÑEZ; OLIVEIRA, 2013, p.303), quanto à dinâmica da aprendizagem em grupo é fundamental o respeito ao ritmo de aprendizagem dos alunos evitando atrasos ou antecipações desnecessárias, haja vista que a assimilação por etapas não ocorre de maneira uniforme. O ensino é um fator potencial de desenvolvimento da vida psíquica das crianças, como este desenvolvimento é um processo complexo, não se estrutura apenas por meio direto e linear do ensino.

Toda aprendizagem para Galperin deve partir da experiência social para experiência individual (internalização das ações externas, práticas, em ações mentais). A atividade de estudo é a responsável por levar o aluno à aquisição de novos conhecimentos, habilidades, hábitos, atitudes e valores, contribuindo para o desenvolvendo da personalidade integral dos estudantes. Nega dialeticamente algumas ideias de Vigotski e Leontiev, por outro lado às complementa e enriquece num corpus teórico sólido com comprovação experimental (NÚÑEZ; OLIVEIRA, 2013, p. 304-312).

O conceito da atividade, proveniente do materialismo dialético, é o conceito fundamental da teoria de Davydov, pois “[...] ‘o desenvolvimento mental de um indivíduo é, antes de tudo, o processo de formação de sua atividade, de sua consciência e, claro, de todos os processos mentais que as ‘servem’ (processos cognitivos, emoções, etc.)[...]’ (LIBÂNEO; FREITAS, 2013, p. 330).

Em contraposição à perspectiva mercadológica que apresenta um currículo repleto de conteúdos desconectados, fragmentados e extensos, Libâneo; Freitas (2013) comparam o pensamento de Davydov com a ideia de Heráclito de Éfeso que afirmava que ‘o aprendizado de muitas coisas não ensina a compreensão’, Davydov considerava “[...] insuficiente a escola que passava aos alunos apenas informação e fatos isolados” (p. 315).

A partir do projeto de novo homem, da escola esperava-se que ensinasse os estudantes a orientarem-se com autonomia na informação científica e nas demais áreas de conhecimentos, pensando dialeticamente para que o ensino impulsionasse o desenvolvimento mental e fosse “[...] compromissado com a transformação pessoal e social do aluno” (LIBÂNEO; FREITAS, 2013, p.316).

A organização da atividade de estudo do aluno perpassa por abstrações e generalizações conceituais, para tanto cabe ao professor investigar a relação nuclear, a gênese e transformação histórica do objeto de conhecimento (LIBÂNEO; FREITAS, 2013, p.332, 333). Observa-se que o papel do professor adquire ênfase especial, sobretudo no aspecto intelectual e na ação intencional de ensino.

Para ensinar certo objeto de conhecimento, faz-se indispensável a estruturação da atividade e, a partir desta os estudantes apreendem os conceitos teóricos que devem refletir a idealização dos objetos historicamente construídos na atividade real e prática, a fim de posteriormente utilizá-los como base genética geral “[...] na análise do objeto em distintas formas e contextos particulares concretos”, num processo de abstrações e generalizações. O degrau inicial do processo de desenvolvimento é a formação de conceitos e generalizações empíricas já o degrau superior do processo de conhecimento é o pensamento teórico, a reprodução em sua forma universal, generalizada teoricamente (LIBÂNEO; FREITAS, 2013, p.334-336).

A reprodução do conhecimento ganha destaque especial na teoria de Davydov, reprodução entendida como transformação intencional do material pelo sujeito, em uma concepção marxiana de que ao transformar o objeto, o homem transforma a si mesmo, “[...] atos que levaram as pessoas a descobrirem e conceituarem um determinado conhecimento teórico” (LIBÂNEO; FREITAS, 2013, p.337).

Cabe ressaltar que o caráter concreto do objeto de conhecimento na atividade de estudo para Davydov não significa necessariamente que o estudante deva estar sempre próximo às representações sensoriais, o objeto que parte de um todo se trata de um objeto concreto mesmo que expresso por símbolos e signos mais abstratos, o necessário é que:

[...] os alunos identifiquem o ‘núcleo’ do objeto (a célula ou conceito nuclear) [...] Por exemplo, o estudo das plantas não deve começar pela árvore enquanto tal, mas pelo modelo germinal de árvore, a semente, e a partir dele realizar um pensamento generalizado em relação às diversas árvores. Portanto, o professor não expõe aos alunos a noção de árvore, mas formula um objetivo de aprendizagem e tarefas de estudo em que as crianças fazem exercícios mentais ou materiais com o modelo germinal de árvore (LIBÂNEO; FREITAS, 2013, p.338).

Este caminho investigativo do cientista, baseado na solução de problemas, no processo de origem e transformação dos objetos de ensino que gera uma mudança interna, de reorganização mental (novas capacidades, novos métodos de ação com conceitos científicos) caracteriza-se para Davydov na verdadeira aprendizagem.

Observa-se que grande parte do fazer prático em sala de aula, embora denominado atividade, não correspondem ao sentido conceitual de atividade em Leontiev, muitas vezes são desenvolvidas ações fragmentadas as quais dificilmente se concretizarão em atividade, noutros momentos durante a realização de uma tarefa, “[...] a necessidade impulsiona o motivo do aluno e assim cria-se um motivo para aprender”, entra-se em atividade (LIBÂNEO; FREITAS, 2013, p.342, 343).

A importância da atividade de ensino defendida acima se faz essencial em ser resgatada neste ponto, uma vez que se observa em algumas escolas conforme exposto, ênfase em simulados, que gerarão resultados, mas nem sempre permitirão que o aluno entre em atividade e de fato aprenda.

O acesso ao conteúdo historicamente acumulado tem sido negligenciado pelas práticas de ensino adotadas na educação básica do município de Manaus. Deste modo, o ensino que está sendo ministrado nas escolas de Manaus principalmente para os estudantes do 5º ano, com raras exceções, tem sido um ensino fragmentado, aligeirado, sem significado exceto para fins de testagens. Este tipo de ensino resultará na formação de estudantes certificados, mas não em estudantes conscientes e transformadores da realidade que lhes é proposta.

Saviani (2013) esclarece que além de práticas tecnicistas, as empresas buscando atingir níveis flexíveis de operação simbólica, ressignificam também o lema do escolanovismo, do “aprender a aprender”, e incutem no indivíduo a necessidade de aprender a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas, abandonando assim, situações conhecidas, familiares e habituais e lançando-se em um campo imprevisível, inédito.

O importante nesta matriz teórica não é ensinar e nem mesmo aprender algo, segundo o autor, é adaptar-se à sociedade em rápida transformação. Esta noção foi propagada principalmente na década de 1990, por meio do “Relatório Jacques Delors”, publicado pela UNESCO em 1996, e no Brasil em 1998, sob o aval do então ministro da Educação, Paulo Renato Costa Souza, o que fez o MEC repensar a educação brasileira.

Não por acaso, na obra do então ministro, intitulada: *A revolução gerenciada, educação no Brasil, 1995-2002*; são notórias as articulações com instituições financeiras privadas. Paulo Renato Souza, economista, atuou como gerente de operações e vice-presidente executivo do Banco Interamericano de Desenvolvimento BID em Washington e exerceu consultoria na empresa de consultoria Paulo Renato Souza, assessorando clientes privados, públicos e entidades não governamentais em assuntos estratégicos e econômicos do setor educacional.

Esta orientação do “aprender a aprender” foi assumida como política de Estado por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), de acordo com Saviani (2013), e, deslocou o eixo dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno. O mais importante nesta teoria difundida não é mais a aquisição conceitual de conteúdos, por exemplo, nem a aprendizagem ou a assimilação de determinados conhecimentos, mas sim, “aprender a aprender”, para principalmente suprir a “[...] necessidade de constante atualização exigida pela necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade” (p.432).

Corroborando Gentili (2005) que o discurso da empregabilidade tem significado uma desvalorização do princípio (teoricamente) universal do direito ao trabalho e, de maneira implícita ou



explícita da competição pelos poucos postos de trabalho disponíveis no mercado o que abre inúmeras possibilidades de fracasso dentro desta lógica da competitividade e disputa pelo sucesso (a conquista de um emprego) em um mercado estruturalmente excludente.

Saviani (2013) diz que no contexto atual, o próprio papel do professor, antes detentor do conteúdo de seu trabalho, sob a lógica do “aprender a aprender” deixa de ser o daquele que ensina e reduz-se a auxiliar do aluno em seu próprio processo de aprendizagem.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais propostos pelo MEC em 1997, de acordo com o autor, acrescentam em seu bojo amplo espaço para a perspectiva educacional construtivista e de competências, de matriz behaviorista, propagada na década de 1960. Ao fazer uso de teorias construtivistas mantém a ideia de fundo de que as “[...] competências vão identificar-se com os próprios esquemas adaptativos construídos pelos sujeitos na interação com o ambiente num processo, segundo Piaget, de equilíbrio e acomodação [...]” (p.437). No neoconstrutivismo, completa o autor, o caráter cognitivo proposto por Piaget é despido e enfatiza-se mais o aspecto adaptativo, fundindo-se o neoconstrutivismo ao neopragmatismo, cujas competências visam adaptar o comportamento humano ao meio material e social.

Frigotto (1993) reforça que a escola, enquanto instituição cuja especificidade é o desenvolvimento de um saber geral deve atuar em contraposição ao saber específico, desenvolvido no local de trabalho ou em instituições exclusivas para treinamento. Saviani (2013) diz que o papel da escola não deve ser o de suprir indivíduos com estratégias flexíveis e ajustáveis para um tipo de sociedade em que a própria sobrevivência não está garantida.

O autor relembra que nas décadas de 1970 para 1980 quem ingressava na prática educativa tinha uma formação com perspectiva escolanovista, a qual predominava sob a influência Progressista nos cursos de educação. Esse professor entendia, portanto o aluno como o centro do processo educativo e estava disposto a levar em conta antes de tudo os interesses deste, como uma espécie de assessor nas tarefas escolares.

Em sua tarefa esperava encontrar uma sala de aula com poucos alunos para que pudesse relacionar-se com eles, e ter acesso à biblioteca, laboratório e material didático rico e variável disponíveis dentro do ambiente escolar. Contudo, ao se dirigir para a classe que lhe fora designada para lecionar, o professor se deparava com uma sala de aula superlotada, apenas um quadro negro e giz, e descobria que os acessos à biblioteca laboratórios e materiais didáticos ricos estavam reservados a raríssimas escolas.

Vivenciava assim, conforme o autor, um drama, sua cabeça era escolanovista, mas as condições em que teria de atuar eram as da escola tradicional. Como o professor seria o centro do

processo de aprendizagem se não fora formado tendo como base o domínio dos conteúdos fundamentais do acervo cultural da humanidade?

Saviani (2013) prossegue sua explanação afirmando que se ele fosse um professor formado na perspectiva tradicional estaria preparado para lidar com a situação. Mas, precisava ministrar suas aulas e contornar os problemas que encontrara. Em diálogo com seus pares, percebia que alguns colegas mais antigos nesta realidade prática, estavam acomodados e adaptados na execução das regras pré-estabelecidas a fim de que o resultado previsto fosse atingido.

O professor logo percebera que estava deslocado do eixo do processo educativo e que seu trabalho pedagógico deveria ajustar-se ao ritmo do processo vigente, das exigências da pedagogia oficial. “O professor não sabia, mas ele intuía, sentia na pele que tudo isso não passava de uma tentativa, ainda que abortada, de ‘taylorizar’ o ensino” (SAVIANI, 2013, p.447). Caso não se ajustasse poderia ser facilmente substituído, “[...] sem prejuízo do processo, por qualquer outro professor, ou até mesmo pela máquina: a máquina de ensinar” (idem).

Sob as tendências crítico-reprodutivistas o professor, de acordo com Saviani (2013) passa de vítima a réu, já que a escola nesta tendência é a reprodutora das relações sociais vigentes, sob a dominação capitalista o professor não é, “[...], pois, outra coisa senão um agente da exploração, porta-voz dos interesses dominantes, laçao da burguesia” (p.448). Contudo, o professor enxergava-se como a primeira vítima da exploração, desvalorizado em seu trabalho, cada vez mais proletarizado, explorado. O professor neste contexto estava sendo explorado para explorar, e, sobre ele recaía uma onda de pessimismo, e também a ideia de mudar de profissão.

Sob a égide do espírito da ‘qualidade total’, para a função de professor não apenas competia ministrar aulas, ou a carga enorme de trabalhos e provas para corrigir, ele ainda tinha que participar da gestão da escola, da elaboração do projeto pedagógico, da vida da comunidade, do acompanhamento dos estudos do aluno (idem).

Afinal, nos anos 1980 toda a mobilização dos educadores era reivindicando maior participação nas decisões, na elaboração do projeto político pedagógico das escolas; na gestão do ensino; na formulação das práticas educativas. Estas reivindicações foram atendidas na Constituição de 1988, onde foi consagrado o princípio da gestão democrática, e estabelecida a exigência de participação do corpo docente na elaboração do projeto político-pedagógico da onde trabalha, uma conquista importante proveniente das lutas dos trabalhadores.

Saviani (2013) reconhece que é necessário também lutar para que o professor seja bem remunerado na carreira docente, tenha jornada de trabalho integral em uma única escola, e assim possa exercer sem maiores problemas, as funções participativas que lhes são requeridas. Questiona como pode o professor “[...] além de ministrar grande número de aulas para garantir uma remuneração

minimamente satisfatória, participar da elaboração do projeto pedagógico dessas várias escolas, de sua gestão e, além disso, da vida dessas diferentes comunidades?” (p.450).

Conclui dizendo que o professor na verdade é também vítima da inclusão excludente, e do neoprodutivismo, pois, da feita que “[...] os dirigentes esperam que o professor exerça todo um conjunto de funções com máximo de produtividade e o mínimo de dispêndio, isto é, com modestos salários” (idem), faz com que a exclusão atinja os profissionais do magistério.

Para Figueiredo (2014) a classe empresarial tem se organizado para garantir a perpetuação da dominação a começar por seu viés intelectual, portanto é necessária a reorganização do trabalho docente por meio da formação clássica desses trabalhadores, da feita que estes de fato estejam em posse do conteúdo de seu trabalho, caso isso ocorra, afirma que as consequências serão sentidas também por seus alunos.

Ressalta a autora que a fração da classe trabalhadora mais numerosa no mundo hoje é justamente a categoria professores e que a condição de proletariedade, dado relativamente novo, aproxima ainda mais os professores de seus alunos. Saviani (2013) confirma que,

[...] seria bem-vinda a reorganização dos movimentos dos educadores que permitisse, a par do aprofundamento da análise da situação, arregimentar forças para uma grande mobilização nacional capaz de traduzir em propostas concretas a defesa de uma educação pública de qualidade acessível a toda população brasileira (SAVIANI, 2013, p.451).

Constata-se que a complexidade em conceituar qualidade contribui para que o conceito empresarial impregne as escolas de Manaus. As contribuições desta tese acerca do conceito de qualidade educacional perpassa por um conjunto de elementos necessários que vão desde: as condições sociais, econômicas e culturais dos estudantes; o interesse pelos estudos; ambientes com espaço físico adequado para o processo de ensino e aprendizagem, com escolas projetadas para as crianças; de tempo integral; com conteúdos dos diferentes componentes curriculares, ricos e conectados à vida, que potencializem o desenvolvimento do estudante, distanciando-se do mero treinamento e da inculcação que não promovem aprendizagem significativa, pelo contrário, tiram o brilho dos estudantes pelo que realizam diariamente nas escolas, alienam.

A valorização do magistério em termos materiais e salariais, para que os profissionais da educação não tenham que correr de escola em escola para complementarem renda; que conheçam as famílias dos estudantes e interajam com estas no processo educativo; profissionais com compromisso social e que disponham de tempo para estudo, planejamento e preparação das aulas; bem como qualidade da formação inicial e continuada.

Cabe destacar que as universidades públicas há muito tempo já teorizam e defendem como construir uma formação de qualidade, todavia estados e municípios continuam sendo seduzidos por

empresas privadas que sobrecarregam os profissionais da educação com tarefas burocráticas, e em alguns casos inclusive impulsionando a maquiagem de resultados que mais geram um endividamento, da feita que o objetivo das empresas é o lucro, do que a alteração substantiva dos resultados que tenciona promover.

O contrato de exclusividade que dispensa licitação da Empresa Instituto Águila para atuação na cidade de Manaus faz questionar a estratégia empresarial de gestão empregada de modo exclusivo por esta empresa. Por se tratar de estratégias amplamente difundidas no âmbito empresarial e presente nas fábricas inclusive de Manaus desde a década de 1990, questiona-se o porquê da contínua inexigibilidade de licitação.

A aparente qualidade apresentada pela SEMED, quando real, se deve mais pela qualidade dos profissionais da educação que atuam nas escolas, e que já realizam práticas de ensino diferenciadas, através do acompanhamento dos resultados que produzem, da busca de técnicas e modalidades de ensino e pesquisa para melhorá-los, profissionais que entendem que sem fundamento, o estudante não aprende, e sem aprendizagem o compromisso social da escola para promoção da cidadania plena se torna uma falácia.

Ao partir das reflexões propostas por Saviani (2013) acerca da formação e do papel do professor da educação básica, faz pensar nas inúmeras outras situações que desestimulam a prática da carreira docente. Dentre estas, a inserção de um modelo prescritivo e aplicacional para a educação.

Os professores das escolas municipais de Manaus destacam que diante de tantas demandas e conteúdos que devem ser ministrados diariamente, os estudantes não estão sendo ensinados com a paciência que o processo ensino aprendizagem exige, mas apenas testados e instruídos ligeiramente nos mais diversos conteúdos curriculares. Esse aligeiramento por produzir resultados elevados fomenta nas unidades educacionais uma corrida que não freia para que se compensem de maneira qualitativa os estudantes com defasagem de aprendizagem.

Paro (2007) assevera que um ensino desinteressante não raro dilapidará a paciência dos estudantes e lhes tirará o prazer e gosto de viver o presente, a riqueza que uma sala de aula pode proporcionar tudo isso em troca de resultados pífios que ficam muito aquém até mesmo das rudimentares capacidades de ler, escrever e fazer contas.

As respostas às entrevistas efetuadas foram de grande valia para entendimento e análise da realidade pesquisada dentro do espaço escolar, cujas respostas analisadas produziram um conteúdo repleto de contradições que, ora reproduzem o pensamento hegemônico de maneira alienada e alienante concordando com a produção de dados estéreis por meio de práticas monitoradas minuciosamente por sinalizações coloridas e ora apresentam possibilidades de enfrentamento da rigidez educacional, principalmente quando se considera o estudante como um sujeito inteiro, em suas

múltiplas dimensões: intelectual, física, emocional, social e cultural. E, não apenas como um dado que pode elevar ou diminuir o índice escolar.

Nesta tese não se concorda com Godoy (2015) quando esta traz em sua obra a ideia de João Batista Araújo Oliveira, quando afirma que “sobram pedagogos e faltam gestores” nas escolas. Diante do que foi exposto, observa-se que é necessária sim maior formação pedagógica para a função de diretor escolar no município de Manaus, a fim de que estes possam compreender as consequências danosas de um ensino prescritivo, desconectado das demandas sociais emergentes. E, junto com os demais profissionais da educação possam pensar em estratégias de enfrentamento de propostas impositivas como a GIDE. Precisa-se de mais profissionais que entendam de educação em seu sentido pleno e criativo e menos de gestão com um viés restrito da visão empresarial.

Cabe pensar a qualidade social da educação, que fuja da padronização, posto que desqualifique a luta pelo produzir diferente, de acordo com a peculiaridade e riqueza regional. A educação, relação política e social, resume-se na rede pública de Manaus a uma mera relação técnica. “A simplicidade produz duas consequências forçadas de alcance universal. Quanto mais um artigo é simples e fácil de fabricar, mais barato pode ser vendido e mais se vende” (FORD, 1926, p. 58). A premissa válida para produção de artigos em uma fábrica, quando trazida para o âmbito educacional, incorre em um resultado danoso para educação do manauara.

Por exemplo, ao considerar que o artigo fabril simples e fácil de fabricar vendido para a SEMED seja o produto GIDE, nota-se que este artigo não saiu barato, nem em termos financeiros, muito menos nas consequências que acarretará. E de modo mais grave quando se considera que o artigo simples e fácil de fabricar seja o aluno, sob a justificativa da necessidade de mão de obra barata para o trabalho fabril, faz com que a rede municipal de ensino contribua em longo prazo, para que as escolas de Manaus sejam as responsáveis por forjarem a futura mão de obra barata e facilmente substituível do Polo Industrial de Manaus.

Sem forçar o texto para que este comprove a tese, no transcorrer dos relatos dos entrevistados, por meio também de inúmeros documentos, notícias e observações apresentadas é possível evidenciar que a educação básica gerida por moldes empresariais apresenta uma pseudoqualidade tanto no ensino, quanto nos índices que produz. Dessa forma pode-se concluir que a compra do produto GIDE pela prefeitura de Manaus para a SEMED foi um mau investimento dos recursos públicos, engendrou na inserção da cultura fabril nas escolas e produziu um resultado também distante do propagandeado pela empresa consultora.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões propostas nesta tese objetivaram analisar a lógica empresarial na administração da Educação Básica do município de Manaus denominada GIDE, implementada na Secretaria Municipal de Educação – SEMED, com base nos fundamentos da gerência empresarial, e a enunciada “qualidade educacional” no período de 2014 a 2018, cenário de inúmeras mudanças na Secretaria.

Para tanto, a discussão empreendida no primeiro capítulo apresentou as relações trabalho, capital e educação, entendendo o trabalho como atividade proposital que não somente é capaz de criar novos objetos como também de modificar elementos outrora criados pelo próprio homem. A tese ressalta neste capítulo que o trabalho humano apresenta diferentes sentidos além do trabalho alienado, monótono e instintivo próprio da sociedade capitalista.

Tanto o capitalismo quanto a escola tem uma história e o capitalismo foi dando forma, historicamente, à escolarização. Assim, o desenvolvimento da indústria capitalista tornou o trabalho humano mais parcelado, e esta divisão cindiu o próprio homem e o separou não só de seu instrumento de trabalho como também da própria ciência acerca do que produz (ENGUITA, 1989).

Ainda no primeiro capítulo destaca-se a habituação do trabalhador ao modo produtivo, e os mundos do trabalho fabril com as diferentes maneiras propostas por Taylor (1995) e Ford (1926) de se gerir uma empresa objetivando maior aproveitamento dos trabalhadores por meio do controle desde a concepção que não mais compete ao trabalhador, mas é racionalizada pela gerência.

Apresenta a ideia de homem pelo entendimento dos gerentes fabris, como instrumento de produção de mais-valor, e destaca as origens do conceito de qualidade nos moldes empresariais, a qual não visa o sujeito que trabalha, considera principalmente a ininterrupta produção da linha de montagem e o aumento produtivo de cada indivíduo através do cumprimento rigoroso de normas operatórias, prescrição de tarefas, o que engendrou na desespecialização da grande massa de trabalhadores fabris.

Nesse contexto de expansão capitalista e precarização do trabalho se situa a Amazônia, e o desastroso investimento de Ford na região, que ao invés de produzir látex das seringueiras, produziu uma incubadora de fungos dentre outros danos ao meio ambiente diante da carência de pessoal especializado. O desconhecimento dos capitalistas acerca das peculiaridades da região norte do Brasil, produz cenários de declínio e ruína no século XIX ao invés do propagado progresso econômico.

No capítulo 1 também se discute que, com Ohno a nova “Escola de Gestão de Produção” composta de elementos tayloristas e fordistas é constituída. Todavia Ohno introduz a flexibilidade, a competitividade e a qualidade como elementos desta escola de gestão (CORIAT, 1993).

Problematiza que o capitalismo, agora de capital impaciente, funde empresas ou as divide, exclui postos de trabalho e exige flexibilidade e desregulamentação, e movimenta multinacionais para diferentes espaços geográficos, como para a cidade de Manaus, por meio da Zona Franca, com o Polo Industrial, de processos produtivos fragmentados, legado de Ford (GRANDIN, 2010), baseados na montagem de produtos, cuja ciência se materializa nas máquinas ou pertence às chefias (OLIVEIRA, 2000; PEREIRA; OLIVEIRA, 2015).

Ohno (1997) ressalta que importou dos Estados Unidos as técnicas de controle de qualidade (CQ) e de controle de qualidade total (CQT), mas que não as aplicou como cópia. Ishikawa (1986) destaca que foram necessárias modificações japonesas, principalmente devido à alta escolaridade dos japoneses. Assim, ao ‘Plan-Do-See’ de Taylor inseriram o ‘Plan-Do-Check-Action’ e o denominaram de ciclo PDCA: uma estratégia administrativa que insere ao método de gestão, o controle norte americano juntamente com a melhoria contínua japonesa. Criaram-se formas híbridas de administração e as impuseram ao ocidente (HIRATA; ZARIFIAN, 1991).

Ao deslocarem-se do âmbito fabril as estratégias administrativas entraram em concorrência para validação na instituição escolar. Deste modo, para o moderno proletariado industrial, é pensada pela classe burguesa toda uma estratégia em torno de como deveria se dar a instrução ao trabalhador que atuaria na indústria. Freitas (2014) diz que a classe burguesa conviveu muito bem ao longo das décadas com o analfabetismo e com a baixa qualidade da educação do proletariado, mas a complexidade das redes produtivas demandou mais conhecimento da mão de obra que deixou de ser barata e fez com que o capital liberasse um pouco mais de conhecimento para as camadas populares.

Assim, as escolas passaram a ser identificadas com as empresas, e os alunos modelados para suprirem as necessidades empresariais (ENGUITA, 1996); devido a isso o mundo empresarial tem grande interesse na educação, principalmente em tornar a escola, o principal meio de preparação e adequação para o modo de produção capitalista vigente. Essa materialização da organização gerencial para o âmbito educacional corrobora com a adoção de estratégias de mercado para a educação.

No capítulo 2, destacaram-se os aspectos políticos destas articulações, que reduziu o papel do Estado para as políticas sociais e o ampliou para atendimento ao setor produtivo. Apresentou a premissa de Hayek (2010) quando este defende que as políticas sociais devam ser incentivadas desde que produzam vantagens, lucro, o que reforça para que estas sejam incorporadas aos financiamentos de instituições de crédito de maneira intensificada. O banco começou a emprestar para setores antes não financiáveis como a educação (PEREIRA, 2010).

A reestruturação produtiva se espalha do mundo do trabalho e é introduzida na administração pública. Destaca-se que a década de 1990 traz o desmonte da esfera pública no contexto brasileiro, e que o pensamento pedagógico do Banco Mundial e do mundo dos negócios se torna o pensamento educacional do Estado (FRIGOTTO, 2002).

Assim, o viés privatista no Estado brasileiro adquire cada vez mais força, e em 1995, através do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, o conceito de público-estatal é modificado para público não estatal, alinhando assim, o modelo de gestão ao modelo produtivo vigente. O privado é tido como parâmetro de eficiência e produtividade, e reformar o Estado significa transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado (BRASIL, 1995).

Peroni (2008) afirma que a “[...] lógica de o mercado orientar o Estado para que ele seja mais eficiente e produtivo é a chamada nova administração pública ou administração gerencial” (p. 113). O gerencialismo como ideologia que fundamenta a confusão entre o público e o privado, desloca princípios da empresa privada para o espaço dos serviços públicos (ARAÚJO, 2016).

Apresentou-se quem são os principais atores políticos e financeiros que atuam na administração da educação básica no município de Manaus, quais sejam: Banco Interamericano de Desenvolvimento- BID, Empresa Instituto Águila, Prefeitura Municipal de Manaus. Evidenciaram-se os sujeitos: Falconi Campos (1990); Cosete Ramos (1992) e Godoy (2015) nas articulações políticas, teóricas e de técnicas do mundo empresarial norte americano com Deming (1990), e japonês com Ishikawa (1986) para o âmbito educacional brasileiro.

O conceito restrito da qualidade por meio do instrumento IFC/RS das escolas municipais de Manaus foi detalhado, bem como a premissa das sinalizações por faróis, sua origem no âmbito industrial e a assertiva de Gounet (1999) quando disse que o objetivo da gerência industrial não é que a luz verde fique acesa e sim que oscile entre o verde e o alaranjado, a fim de acelerar o ritmo intensificando os trabalhos, extraindo mais-valor dos trabalhadores. Gentili (1996) atestou que a qualidade educacional ao assumir a fisionomia industrial não se diferencia da lógica mercantil do mundo dos negócios.

Assim, a materialização dos ciclos empresariais na administração da educação básica além de ser uma estratégia que há muito tempo é utilizada nas fábricas favoreceu para que os diretores escolares ficassem cada vez mais vigilantes aos aspectos burocráticos e quantitativos do que aos aspectos qualitativos. Paro (2015) diz que é o pedagógico que dá compreensão de ser ao administrativo e não o contrário, pois se a atividade fim do processo educacional é o aluno educado, considera que não há nada mais administrativo do que o próprio pedagógico, e que caso a relação pedagógico-administrativo seja invertida, torna o administrativo burocrático, um fim em si mesmo.



Na burocracia implementada pela Empresa Instituto Águila, existem o que Ishikawa (1986) denomina de auditorias ou diagnósticos do Controle de Qualidade, na GIDE além do diagrama de Ishikawa com causas e efeitos, utilizam ainda os Relatórios de Implementação e Acompanhamento dos Planos (RIAP), por meio de chamada dos líderes de ações e checagem de evidências do que foi realizado. Fez também com que as escolas passassem por processos constantes de padronização com ações similares entre escolas de diferentes contextos sociais, e se sobrecarregassem de trabalho burocrático, tornando os profissionais da educação em multitarefeiros, uma vez que sobre os planos elaborados no início do ano letivo são acrescentadas mais e mais ações a cada bimestre sob a responsabilidade das escolas primordialmente.

No capítulo 2 é evidenciada também a lógica mercadológica para o âmbito educacional, pois ocorre o fechamento de unidades escolares, que em 2014 eram 501 e em 2019 o quantitativo estava em 496. Assim, sob a premissa de redução de custos, uma comissão da SEMED julgou ser conveniente fechar pelo menos 5 escolas, mesmo sob protestos da população. Destacou-se que a meta em 2014 era construir 72 escolas municipais quando se justificava a tratativa para contratação de empréstimo junto ao BID, após a contração de empréstimo o quantitativo caiu para 18 unidades educacionais. Observou-se ainda “[...] que a escola passa a ser assediada como uma empresa, a educação, como uma mercadoria; e o sujeito aprendente, como um cliente [...]” (ZAN; MAZZA, 2018, p. 111).

Considerou que a racionalidade da produção capitalista é que subsidia a administração do ensino municipal em Manaus. Problematizou esta racionalidade dentro das unidades escolares, apresentando as características materiais das 9 (nove) escolas *lôcus* da pesquisa de campo e entrevistas. Destacou que entre 2015 a 2017 das 9 (nove) escolas pesquisadas 7 (sete) aboliram a reprovação escolar.

A não reprovação dos estudantes embora considerada no discurso de 2 (duas) escolas como prática humanizadora, enquanto estratégia pedagógica pautada na possibilidade de recuperação da aprendizagem escolar no decorrer do processo educacional, está sendo utilizada mais com fins administrativos, principalmente porque este dado impacta no cômputo do IDEB, do que por fins pedagógicos, o que acarretará no aumento de analfabetos funcionais. Confirmou que um único indicador como o IDEB, ou qualquer outro, seja qual for, não é capaz de avaliar a eficácia da escola (ALMEIDA; DALBEN; FREITAS, 2013). As escolas podem estabelecer práticas eficazes em uma leitura administrativa e ineficazes em seu principal viés, o pedagógico.

O capítulo final apresentou a GIDE no entendimento dos profissionais que atuam na Educação Básica do Município de Manaus, destacou a priori que os consultores da Empresa

Instituto Águila propagam a GIDE como uma inovação científica baseada em fatos e dados, dados estes produzidos e nem sempre condizentes com a realidade manifesta nas escolas.

Destacou que para as 5 (cinco) chefias entrevistadas o monitoramento constante e detalhado, que permite a fiscalização hierárquica se caracteriza como a maior contribuição da GIDE para a Secretaria. Adquire aceção o fato de apenas uma dentre as cinco chefias entrevistadas demonstrar conhecimento acerca dos negócios estabelecidos entre o setor privado e o público. Este fato se deve também a rotatividade de Secretários de Educação do Município de Manaus e rotatividade de chefias das pastas da SEMED.

Tanto as chefias quanto os assessores da GIDE e os assessores pedagógicos em sua maioria, percebem a GIDE como uma excelente ferramenta de gestão, que produz melhorias para a educação, e respondem à GIDE seguindo suas sinalizações, produzindo os dados por meio de levantamentos diversos. As chefias entrevistadas afirmam que é a GIDE quem direciona o planejamento e a execução de tudo o que ocorre na SEMED.

De modo contrário, observou-se que em apenas 2 (duas) escolas, os profissionais da educação básica mencionaram em suas respostas serem favoráveis a esta estratégia de gestão. Em outras 2 (duas) escolas, os profissionais acataram as demandas da GIDE por serem semelhantes às estratégias de gestão do INEP/MEC e demais órgãos que gerenciam o ensino no país, e, em 5 (cinco) escolas, os entrevistados são contrários às estratégias da GIDE.

No início da implantação, de acordo com os diretores de escola, existiu grande impacto, alvoroço, reclamação, embate medo, pois os diretores da rede municipal de Manaus são nomeados para a função por meio de indicação política, o que acarreta inúmeras problemáticas que envolvem também a submissão irrestrita às demandas que se lhes apresentam, uma vez que exercem cargo de confiança do poder Executivo, a qualquer opinião contrária, estão sujeitos a perderem o cargo de diretor.

A GIDE adentrou nas escolas de Manaus de maneira unilateral, impositiva e antidemocrática, pois converteu sua lógica em prática oficial do município, sem dialogar com as instituições públicas que formam estes profissionais, quais sejam: Universidade Federal do Amazonas (UFAM); Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Desconsiderou a CF (art. 206, inciso VI) que versa sobre gestão democrática, e a LDBEN/1996 (arts. 3º, 14º e 15º) que ratificam este princípio, posto que, também, ignorou a participação dos sujeitos que atuam na Educação Básica, e tornou as escolas de Manaus em campo aplicacional de normativas de administradores e gerentes.

No capítulo final destaca-se ainda o estranhamento por parte dos pedagogos quanto à chegada e a forma de ocupação da GIDE no espaço escolar, segundo estes, iniciou com muita cobrança, e expôs as escolas e o trabalho pedagógico em faróis, retirou segundo os professores a

autonomia em selecionar e ministrar os conteúdos curriculares e extracurriculares de acordo com a realidade de cada unidade escolar e cada público atendido. Inseriu excesso de trabalho burocrático, demonstrando mais zelo pelos registros escritos do que pelo que de fato tem sido realizado dentro das escolas.

A GIDE apresentou estratégias sob um formato estritamente gerencial, adotadas pelas escolas, tais como: excesso de testagens e simulados; aulas ministradas com ênfase em Língua Portuguesa e Matemática ao estilo de cursos preparatórios e treinamentos; substituição da ministração de conteúdos curriculares pelo ensino de competências e habilidades presentes em descritores; transferência de estudantes com baixo rendimento escolar; recusa de matrícula de alunos; manipulação de dados do rendimento interno das escolas, dentre outras práticas escusas.

Discutiu que autores do âmbito administrativo como Ishikawa (1986) já alertaram que a ânsia pela produção de resultados imediatos pode gerar dados falsos. E Deming (1990) quando afirma que uma empresa pode parecer bem-sucedida quando administrada com base em números visíveis, mas pode estar fracassando quando não considera os números desconhecidos.

Demonstrou através da fala dos entrevistados que as metas estabelecidas pela SEMED para as escolas são muito elevadas, o que acarreta na manipulação de dados, e na competitividade danosa entre entes da federação (estados e municípios) e entre escolas. A busca por metas quantitativas distancia muito os resultados obtidos por empresas dos resultados obtidos na educação, pois, os resultados gerados na educação são alcançados ano a ano por um público diferente do público do ano anterior, para cada ano de escolarização o público que produz os resultados se modifica exceto quando há reprovação. O mesmo não ocorre em uma empresa.

Considerou que, o mundo da escola não é similar ao mundo da empresa, todavia o capitalismo impõe às escolas de Manaus, um ritmo que mesmo no mundo do trabalho já não se aplica em sua plenitude, e neste emaranhado de contradições, acrescenta que enquanto as indústrias dos países com capitalismo mais desenvolvido caminham para inovação, abandonam a padronização e entendem que a lógica do mercado consiste em produzir diferente. A cidade de Manaus implementa na educação básica municipal um sistema rígido, padronizado, que contraditoriamente vai responder às demandas imediatas das indústrias locais, tendo em vista que, tais indústrias seguem um taylorismo com adaptações conforme exposto por Oliveira (2007).

Argumenta que, para que haja um ensino de qualidade, os estudantes manauaras não podem ser ensinados dentro da lógica fabril taylorista, neofordista, com: testagens, conteúdos fragmentados, excesso de trabalho burocrático, pois estes elementos não contribuem para o acesso de um posto de trabalho mais qualitativo, e só produzem a competitividade, e o desestímulo nos estudantes.

A justificativa da formação de mão de obra barata para o trabalho fabril faz com que a rede municipal de ensino, admita que as escolas de Manaus, sejam as responsáveis por forjarem a futura classe trabalhadora, facilmente substituível do Polo Industrial de Manaus, e sob este claro aspecto não existe neutralidade na estratégia de gestão da educação básica do município de Manaus no escopo da GIDE.

A tese se constituiu em espaço qualificado para escuta dos profissionais que atuam na educação básica do município de Manaus. Ao defender o pressuposto presente no título que a “Escola não é Empresa: a pseudoqualidade da GIDE nas escolas de Manaus”, ressalta que o formato empresarial, ora adotado na educação pública manauara impregna nas escolas uma pseudoqualidade e corrobora com a perpetuação de práticas retrógradas que engendram, a longo prazo, a desqualificação do trabalho escolar e da própria escola.

## REFERÊNCIAS

- ACRÍTICA. **Semed anuncia o fechamento de nove escolas municipais que funcionam em prédios alugados**. 2015. Disponível em: < <https://www.acritica.com/channels/manaus/news/semad-anuncia-o-fechamento-de-nove-escolas-municipais-que-funcionam-em-predios-alugados> >. Acesso em 26 dez. 2015.
- ADRIÃO, T. **O Negócio da Educação: aventuras na terra do capitalismo sem risco**. FAPESP; MARINGONI, G. (Org.). et al. São Paulo: Olho d'Água, 2017.
- ALMEIDA, L. C.; DALBEN, A.; FREITAS, L.C. **O IDEB: limites e ilusões de uma política educacional**. In. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1153-1174, out.- dez. 2013. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 13 jan. 2017.
- ALVES, G. **Trabalho e mundialização do capital: a nova degradação do trabalho na era da globalização**. 2.ed. Londrina: Práxis, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Trabalho e subjetividade: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- AMAZONAS. **Seminário: PNE – Plano Nacional de Educação**. 26 jul. 2017. Tribunal de Contas do Estado do Amazonas/TCU. 2017.
- ANJOS, P. A. S. dos; OLIVEIRA, S. S. B. de. **Da gestão empresarial à gestão escolar**. In. MOTA, J. L.T.; OLIVEIRA, S. B. de. (Orgs.). Projeto Político Pedagógico. Manaus: CEFET-AM/BK Editora, 2008.
- ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- ANTUNES, R.; PINTO, G. A. **A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista**. São Paulo: Cortez, 2017.
- ÁQUILA. **Aquila e prefeitura de Manaus lançam projeto de melhoria**. 2014. Disponível em: <<https://www.institutoaquila.com/pt/noticias/projeto-de-melhoria-da-educacao/>>. Acesso em: 15 ago. 2018.
- \_\_\_\_\_. **Novo escritório do Aquila abre as portas em Manaus**. 2017. Disponível em: <<https://www.aquila.com.br/pt/noticias/novo-escritorio-do-aquila-abre-as-portas-em-manaus/>> . Acesso em: 21 abr. 2018.
- ARANHA, R. da S. L. **Proemem: a lógica do mercado na educação pública municipal de Manaus**. 2017. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Amazonas.

ARAÚJO, A. B. **Avaliação e controle do trabalho educativo: contradições entre meios e fins no monitoramento da qualidade da educação**. 2016. 284p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

ARELARO, L. R. G. **Formulação e implementação das políticas públicas em educação e as parcerias público-privadas: impasse democrático ou mistificação política?**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100- Especial, p. 899-919, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 fev. 2017.

ARROYO, M.G. **O direito à formação humana como referente da avaliação**. In: SORDI, M. R. L. de; VARANI, A.; MENDES, G. do S. C. V. (Orgs.). *Qualidade(s) da escola pública: reinventando a avaliação como resistência*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

ARRUDA, M. da C. C. **A relação trabalho/educação no cenário contemporâneo**. In: SOUZA, J. dos S. (Org.). *Trabalho, qualificação e políticas públicas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.

BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política social: fundamentos e história**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BID. Inter-American Development Bank. **BRL1392. Proyecto de Expansión y Mejoramiento Educativo de la Red Municipal de Manaus**. 16 de dez. 2014a. Disponível em: <<http://www.iadb.org/es/proyectos/project-details,1301.html?Country=&Sector=&Status=&query=http%3A%2F%2Fwww.iadb.org%2Fen%2Fprojects%2Fproject-description-title%2C1303.html%3Fid%3DBR-L1392>> Acesso em: 20 jun. 2015.

BID. Inter-American Development Bank. **BRL1392. Projeto de Expansão e Melhoria Educacional da Rede Pública Municipal de Manaus (PROEMEM)**. 2014b. Disponível em: <<http://www.iadb.org/en/projects/project-description-title,1303.html?id=BR-L1392>> Acesso em: 20 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. **História do Banco Interamericano de Desenvolvimento**. s.d. Disponível em: <<https://www.iadb.org/pt/sobre-o-bid/historia-do-banco-interamericano-de-desenvolvimento%2C5999.html>>. Acesso em: 19 fev. 2018.

BISSOLI, M. de F.; BOTH, I. I. **Dos sentidos da formação aos sentidos do trabalho docente**. In: CORRÊA, C. H. A.; CAVALCANTE, L. I. P.; BISSOLI, M. de F. (Orgs.). *Formação de Professores em Perspectiva*. Manaus: EDUA, 2016.

BOTELHO, A. J. **Redesenhando o projeto Zona Franca de Manaus**. Manaus: Editora Valer, 2006.

BOTH, I. I. **Esvaziamento do trabalho educativo na pré-escola, suas causas e implicações na formação das crianças: investigação em uma unidade escolar pública municipal em Manaus**. 2016. 326f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus.

- BRASIL. **Decreto-lei nº 288, Art . 1º, de 28 de fevereiro de 1967**. Regula a Zona Franca de Manaus.
- \_\_\_\_\_. **Constituição (1988)**: República Federativa do Brasil-Brasília: Senado Federal, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <www.mec.gov.br/legislação>. Acesso em: 12 out. 2017.
- \_\_\_\_\_. **Lei n.º 13146, de 6 de julho de 2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm) >. Acesso em: 12 out. 2017.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Administração e Reforma do Estado (Mare). **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado no Brasil**. Brasília, DF, 1995. Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>>. Acesso em: 24 set. 2017.
- \_\_\_\_\_. **Medida Provisória n.º 459, de 25 de março de 2009**. Dispõe sobre o Programa Minha Casa, Minha Vida - PMCMV, a regularização fundiária de assentamentos localizados em áreas urbanas, e dá outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2009/medidaprovisoria-459-25-marco-2009-587252-publicacaooriginal-110936-pe.html>>. Acesso em: 05 set. 2018.
- \_\_\_\_\_. **Resolução n.º 011/CME/2016**, aprovada em 27 de Julho de 2015. Institui novos procedimentos e orientações para Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, no Sistema Municipal de Ensino de Manaus.
- BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. 3.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- CAMPOS, V. F. **Gerência de qualidade total: estratégia para aumentar a competitividade da empresa brasileira**. Belo Horizonte, MG: Fundação Christiano Ottoni, Escola de Engenharia da UFMG, 1990 (Rio de Janeiro: Bloch Ed.).
- CARNEIRO, M. A. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo**. 24 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.
- CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Mundialização do Capital e jogo da lei da população inerente ao capitalismo**. In. SOUSA, A. de A.; (Orgs). [et. al]. Trabalho, capital mundial e formação dos trabalhadores. Fortaleza: Editora Senac Ceará; Edições UFC, 2008.
- CORIAT, B. **Ohno e a Escola Japonesa de Gestão da Produção: Um ponto de vista de conjunto**. In. Sobre o "Modelo" Japonês: automatização, novas formas de organização e de relações de trabalho. HIRATA, H. S.(Org.). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1993.

\_\_\_\_\_. **Pensar pelo avesso: o modelo japonês de trabalho e organização**. Rio de Janeiro: Revan, 1998.

CURY, C. R. J. **O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas**. In: LOMBARDI, J. C.; JACOMELI, M. R. M.; SILVA, T. M. T. da. (Orgs.). *O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas*. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR; UNISAL, 2005.

D'ÁVILA, J. L. **Política de formação docente executada pelo Terceiro setor: considerações sobre a fundação Lemann**. In: EDUCERE. XI Congresso Nacional de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2013.

DEJOURS, C. **A banalização da injustiça social**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1999.

DEMING, W. E. **Qualidade: A revolução da Administração**. Rio de Janeiro: Marques-Saraiva, 1990.

DEWEY, J. **Como pensamos**. 3.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, L.F. **A qualidade da educação: perspectivas e desafios**. In: Cad. Cedes, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 out. 2018.

DUARTE, N. **A rendição pós-moderna à individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal**. In: DUARTE, Newton. (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

DUAYER, M. **Apresentação**. In: *Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política*. São Paulo: Boitempo; Ed. UFRJ, 2011.

EM TEMPO. **Criminosos invadem escola e apontam arma na cabeça de pedagoga do Am**. 23 fev. 2018. Disponível em: <<http://d.emtempo.com.br/manaus-policia/95752/criminosos-invadem-escola-e-apontam-arma-na-cabeca-de-pedagoga-do-am>> . Acesso em: 07 mar. 2018.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. 3. ed. São Paulo: Escala, 2009.

ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

\_\_\_\_\_. **Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação**. Tradução de Eran Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

\_\_\_\_\_. **O discurso da qualidade e a qualidade do discurso**. In: GENTILI, P. A. A; SILVA, T. T. da. *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 4. Ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes LTDA, 1996.



- FALCONI CAMPOS, V. **Gerência da qualidade total: estratégia para aumentar a competitividade da empresa brasileira**. Belo Horizonte, MG: Fundação Christiano Ottoni, Escola de Engenharia da UFMG, Rio de Janeiro: Bloch Editora, 1990.
- FAYOL, H. **Administração industrial e geral: previsão, organização, comando, coordenação e controle**. 10. ed. São Paulo: Atlas, 1989.
- FERRETTI, C. J. (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- FIGUEIREDO, L. **Trabalho flexível na educação e reconversão docente: um estudo a partir das reformas em Minas Gerais**. 2014. 422f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- FIOD, E. G. M. **Politecnia: A educação do molusco que vira homem**. In: AUED, B. W. (Org.). Educação para o (Des) emprego. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- FORD, H. **Minha vida e minha obra**. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1926.
- FREITAS, L. C. **Responsabilização, Meritocracia e Privatização: conseguiremos escapar do neotecnicismo?** In: III Seminário de Educação Brasileira do CEDES. Campinas. Fevereiro de 2011.
- \_\_\_\_\_. **Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética**. Cadernos de Pesquisa. v.43, n.148, p.348-365. jan./abr. 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742013000100018](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742013000100018)>. Acesso em: 12 fev. 2016.
- \_\_\_\_\_. **Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola**. In: Educ. Soc., Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01085.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2016.
- FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um reexame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- \_\_\_\_\_. **Educação e a crise do capitalismo real**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Educação e a construção democrática no Brasil: Da ditadura civil-militar à ditadura do capital**. In: FÁVERO, O. SEMERARO, G. (Orgs.). Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro. Petrópolis: Vozes, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio**. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). Ensino médio integrado: concepção e contradições. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. **Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado.** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

FUNDAÇÃO TELEFÔNICA. **Demonstração financeira em 31 de dezembro de 2017 e 2016.** 2018. Disponível em: <[http://cdn-fund.fundacaotelefonica.org.br/wp-content/uploads/pdfs/fundacao\\_telefonica\\_vivo\\_demonstracoes\\_financeiras\\_em\\_31\\_12\\_2017\\_e\\_2016.pdf](http://cdn-fund.fundacaotelefonica.org.br/wp-content/uploads/pdfs/fundacao_telefonica_vivo_demonstracoes_financeiras_em_31_12_2017_e_2016.pdf)>. Acesso em: 22 maio 2019.

GENTILI, P. A. **O discurso da 'qualidade' como nova retórica conservadora no campo educacional.** In: GENTILI, P. A. A; SILVA, T. T. da. *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas.* 4. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes LTDA, 1996.

\_\_\_\_\_. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo.** 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. **Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais.** In: SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação.* 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

GODOY, M. H. P. C. de; MURICI, I. L. **Gestão Integrada da Escola.** Nova Lima: INDG Tecnologia e Serviços Ltda., 2009.

GODOY, M. H. P. C. de. **Melhorar resultados da educação: será que os gestores sabem?.** Belo Horizonte (MG): Libretteria, 2015.

GOUNET, T. **Fordismo e Toyotismo na civilização do automóvel.** São Paulo: Boitempo, 1999.

GRAMSCI, A. **Americanismo e fordismo.** São Paulo: Hedra, 2011.

GRANDIN, G. **Fordlândia: Ascensão e queda da cidade esquecida de Henry Ford na selva.** Rio de Janeiro: Rocco, 2010.

GRUPPI, L. **Tudo começou com Maquiavel: As concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci.** Porto Alegre: L&PM Editores, 1980.

GUIMARÃES, M. C. **Sob nova direção: o gerenciamento empresarial na rede pública estadual do Rio de Janeiro (2010 - 2014).** 2015. 108f. Mestrado (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro.

G1. GLOBO. **Operação flagra trabalho escravo e infantil em carvoarias do interior.** 2014a. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2014/01/operacao-flagra-trabalho-escravo-e-infantil-em-carvoarias-do-interior.html>>. Acesso em: 12 maio 2016.

\_\_\_\_\_. **Manaus deverá ter 72 novas escolas municipais até 2016, diz prefeitura.** 2014b.

Disponível em: <<http://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2014/04/manaus-devera-ter-72-novas-escolas-municipais-ate-2016-diz-prefeitura.html>>. Acesso em: 25 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. **Escola é evacuada em Manaus após princípio de incêndio em sala de aula.** 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2015/05/escola-e-evacuada-em-manaus-apos-principio-de-incendio-em-sala-de-aula.html>>. Acesso em: 07 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. **Pais de alunos protestam contra fechamento de escola na Zona Oeste de Manaus.** 2018a. Disponível em: < <http://g1.globo.com/am/amazonas/amazonas-tv/videos/t/edicoes/v/pais-de-alunos-protestam-contra-fechamento-de-escola-na-zona-oeste-de-manaus/7231915/>>. Acesso em: 08 ago. 2019.

HARVEY, D. **Condição Pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural.** São Paulo: Loyola, 1992.

\_\_\_\_\_. **O neoliberalismo história e implicações.** 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

HAYEK, F.A. **O caminho da servidão.** 6. ed. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010.

HIRATA, H.; ZARIFIAN, P. **Força e Fragilidade do Modelo Japonês.** Estudos Avançados, 12(5), 1991.

HIRATA, H. S. **Da polarização das qualificações ao modelo de competência.** In. FERRETI, C. J.; ZIBAS, D.; FRANCO, M.; MADEIRA, F. (Orgs.). *Novas Tecnologias, Trabalho e Educação: um debate multidisciplinar.* 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

HOBBSAWM, E. **Do feudalismo para o capitalismo.** In. SWEEZY, Paul. *A transição do Feudalismo para o Capitalismo.* 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

\_\_\_\_\_. **Mundos do trabalho: novos estudos sobre história operária.** 4.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

\_\_\_\_\_. **A era do capital, 1848-1875.** São Paulo: Paz e Terra, 2009.

IDB. Inter-American Development Bank. BRL1392. **Proyecto de Expansión y Mejoramiento Educativo de la Red Municipal de Manaus.** 16 de dez. 2014. Disponível em:<<http://www.iadb.org/es/proyectos/project-details,1301.html?Country=&Sector=&Status=&query=http%3A%2F%2Fwww.iadb.org%2Fen%2Fprojects%2Fproject-escription-title%2C1303.html%3Fid%3DBR-L1392>> Acesso em: 20 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Inter-American Development Bank. BR-L 1328. **Diálogo de Identificação Manaus, Estado do Amazonas, diagnóstico e apoio ao desenho e articulação de Programas.** 24 de set 2013. Disponível em: <<http://www.iadb.org/es/proyectos/project-information-page,1303.html?id=BR-L1328>>. Acesso em: 16 de abr. 2016.

INEP/MEC. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Indicador para mensurar a complexidade da gestão nas escolas a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica.** 2014a. Disponível em: <

[http://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/indicadores\\_educacionais/2014/escola\\_complexidade\\_gestao/nota\\_tecnica\\_indicador\\_escola\\_complexidade\\_gestao.pdf](http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/escola_complexidade_gestao/nota_tecnica_indicador_escola_complexidade_gestao.pdf)>. Acesso em: 29 maio 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Indicador de nível socioeconômico (inse) das escolas**. 2014b. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/indicadores\\_educacionais/2011\\_2013/nivel\\_socioeconomico/nota\\_tecnica\\_indicador\\_nivel\\_socioeconomico.pdf](http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2011_2013/nivel_socioeconomico/nota_tecnica_indicador_nivel_socioeconomico.pdf)>. Acesso em: 29 maio 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados: resumo técnico resultados do IDEB**. 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/ideb/resultados>>. Acesso em: 17 abr. 2019.

ISHIKAWA, K. **TQC, total quality control: estratégia e administração da qualidade**. São Paulo: IMC Internacional Sistemas Educativos, 1986.

KHAN ACADEMY. c2019. Disponível em: <<https://pt.khanacademy.org/about/our-supporters>>. Acesso em: 22 maio 2019.

KONDER, L. **Marxismo e alienação: contribuição para um estudo do conceito marxista de alienação**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, A. Z. (Org.) **Ensino médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LEITE, M. P. **O futuro do trabalho: novas tecnologias e subjetividade operária**. São Paulo: Editora Página Aberta LTDA, 1994.

LIBÂNEO, J. C. **Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática**. In: LIBÂNEO, C.; ALVES, N. (Orgs.). *Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. da M. **Vasily Vasilyevich Davydov: a escola e a formação do pensamento teórico- científico**. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, A. V. (Orgs.). *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Uberlândia: EDUFU, 2013.

LUCENA, C. **Marxismo, crise do capitalismo monopolista e qualificação dos trabalhadores**. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Orgs.). *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2008.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MACHADO, L. R. de S. **Politécnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

\_\_\_\_\_. **Educação básica, empregabilidade e competência.** Trabalho e Educação, 3, jan.-jul. 1998.  
MANACORDA. M. A. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias.** 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MANAUS. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Institui Grupo de Trabalho Temporário para Orientação, Planejamento e Coordenação da Gestão Escolar.** Portaria nº 0145/2014-Semed/GS. DIÁRIO OFICIAL DO MUNICÍPIO DE MANAUS. Manaus: PMM/Semed. 31 jan 2014a.

\_\_\_\_\_. Projeto Básico. **Contratação de empresa especializada na prestação de serviços de consultoria.** Manaus: PMM/Semed, 2014b.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Inexigibilidade de Licitação.** DIÁRIO OFICIAL DO MUNICÍPIO DE MANAUS. Manaus: PMM/Semed. 24 de mar. 2014c.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Semed participa de Formação em Serviço com a Fundação Itaú Social.** Manaus, 30 set. 2014d. Disponível em: <[semed.manaus.am.gov.br/semed-participa-de-formacao-em-servico-com-a-fundacao-itaú-social/](http://semed.manaus.am.gov.br/semed-participa-de-formacao-em-servico-com-a-fundacao-itaú-social/)>. Acesso em: 21 de mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **BID aprova financiamento para a construção de 26 novas escolas em Manaus.** Manaus, 21 dez. 2014e. Disponível em: <<http://www.manaus.am.gov.br/2014/12/18/bid-aprova-financiamento-para-a-construcao-de-26-novas-escolas-em-manaus>>. Acesso em: 14 de fev. 2016.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Pedagogos da Semed participam de formação da metodologia do Instituto Ayrton Senna.** 16 out. 2014f. Disponível em: <<http://semed.manaus.am.gov.br/pedagogos-da-semed-participam-de-formacao-da-metodologia-do-instituto-ayrton-senna/>>. Acesso em: 20 mar. de 2017.

\_\_\_\_\_. Prefeitura de Manaus. Secretaria Municipal de Educação. Projeto Básico. **Nova contratação dos serviços de consultoria pelo Instituto Aquila visando a Estruturação do Sistema de Gestão da Rede Educacional do Município de Manaus.** Manaus: PMM/Semed, 2014g.

\_\_\_\_\_. Prefeitura de Manaus. Secretaria Municipal de Educação. **Termo de contrato de prestação de serviços nº 024/2014 que entre si celebram o Município de Manaus por intermédio da Secretaria Municipal de Educação - SEMED e o Instituto Aquila de Gestão LTDA.** Manaus: PMM/Semed, 2014h.

\_\_\_\_\_. **Semed realiza processo seletivo interno para Grupo de Trabalho Temporário da Gestão Escolar. 2014i.** Disponível em: <<http://semed.manaus.am.gov.br/semed-realiza-processo-seletivo-interno-para-grupo-de-trabalho-temporario-da-gestao-escolar/>>. Acesso em: 29 maio 2019.

\_\_\_\_\_. **Mais de 300 servidores participam de processo seletivo.** 2014j. Disponível em: <<http://semed.manaus.am.gov.br/mais-de-300-servidores-participam-de-processo-seletivo/>>. Acesso em: 27 maio 2019.

\_\_\_\_\_. Prefeitura de Manaus. Secretaria Municipal de Educação. **Termo de contrato de prestação de serviços nº 047/2015 que entre si celebram o Município de Manaus por intermédio da Secretaria Municipal de Educação - SEMED e o Instituto Aquila de Gestão LTDA.** Manaus: PMM/Semed, 2015.

\_\_\_\_\_. **Portal da Transparência Municipal.** c2016. Disponível em: <<https://transparencia.manaus.am.gov.br/transparencia/v2/#/credoresempenho/2145>>. Acesso em: 08 maio 2019.

\_\_\_\_\_. Prefeitura de Manaus. Secretaria Municipal de Educação. **Termo de contrato de prestação de serviços nº 040/2016 que entre si celebram o Município de Manaus por intermédio da Secretaria Municipal de Educação - SEMED e o Instituto Aquila de Gestão LTDA.** Manaus: PMM/Semed, 2016a.

\_\_\_\_\_. Prefeitura de Manaus. Secretaria Municipal de Educação. Projeto Básico. **Nova contratação dos serviços de consultoria pelo Instituto Aquila visando a aprimorando o Sistema de Gestão da Secretaria Municipal de Educação de Manaus para melhoria dos indicadores educacionais – Fase III.** Manaus: PMM/Semed, 2016b.

\_\_\_\_\_. Prefeitura de Manaus. Secretaria Municipal de Educação. **Termo de contrato de prestação de serviços nº 025/2017 que entre si celebram o Município de Manaus por intermédio da Secretaria Municipal de Educação- SEMED e o Instituto Aquila de Gestão LTDA.** Manaus: PMM/Semed, 2017a.

\_\_\_\_\_. Prefeitura de Manaus. Secretaria Municipal de Educação. Projeto Básico. **Nova contratação dos serviços de consultoria pelo Instituto Aquila visando a Estruturação do Sistema de Gestão da Rede Educacional do Município de Manaus.** Manaus: PMM/Semed, 2017b.

\_\_\_\_\_. Prefeitura de Manaus. **Novo escritório do Aquila abre as portas em Manaus.** Manaus, 31 ago. 2017c. Disponível em: < <https://www.institutoaquila.com/pt/noticias/novo-escritorio-do-aquila-abre-as-portas-em-manaus/>>. Acesso em: 19.03.2018.

\_\_\_\_\_. **Semed se reúne com BID para realinhamento do escopo do Proemem.** 2017d. Disponível em: <<http://semed.manaus.am.gov.br/semed-se-reune-com-bid-para-realinhamento-do-escopo-do-proemem/>>. Acesso em: 14 set. 2018.

\_\_\_\_\_. **Prefeitura inicia licitação para a construção dos quatro primeiros Cimes por meio do Proemem.** 2018. Disponível em:<<http://semed.manaus.am.gov.br/prefeitura-inicia-licitacao-para-a-construcao-dos-quatro-primeiros-cimes-por-meio-do-proemem/>>. Acesso em: 25 abr. 2019.

- MANZANO, S. **A construção do Euro como um novo “padrão-ouro” e os direitos dos trabalhadores.** In: PINHEIRO, M. (org.). **A reflexão marxista sobre os impasses do mundo atual.** São Paulo: Outras expressões, 2012.
- MARTINS, L. M. **As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa.** In: TULESKI, S. C.; CHAVES, M.; LEITE, H. A. (Orgs.). **Materialismo histórico dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural: método e metodologia de pesquisa.** Maringá: Eduem, 2015.
- MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos.** São Paulo: Boitempo, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política.** São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.
- \_\_\_\_\_. **O capital: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital.** São Paulo: Boitempo, 2013.
- MÉSZÁROS, I. **Desemprego e precarização: um grande desafio para a esquerda.** In: ANTUNES, R. (Org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil.** São Paulo: Boitempo, 2006.
- MORAES NETO, B. R. de. **Marx, Taylor, Ford: As forças produtivas em discussão.** São Paulo: Brasiliense, 1989.
- MONTAÑO, C. **O canto da sereia: crítica à ideologia e aos projetos do “terceiro setor”.** São Paulo: Cortez, 2014.
- MOTTA, V.C. da; FRIGOTTO, G. **Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória Nº 746/2016 (LEI Nº 13.415/2017).** Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr. – jun., 2017.
- MOURÃO, A. R. B. **A fábrica como espaço educativo.** São Paulo: Scortecci, 2006.
- \_\_\_\_\_. **A industrialização do Estado do Amazonas.** In: **Trabalho, educação, empregabilidade e gênero.** Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2009.
- NAGEL, L. H. **Do método ou de como pensar o pensamento.** In: TULESKI, S. C.; CHAVES, M.; LEITE, H. A. (Orgs.). **Materialismo histórico dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural: método e metodologia de pesquisa.** Maringá: Eduem, 2015.
- NAPOLITANO, C. **O Negócio da Educação: aventuras na terra do capitalismo sem risco.** FAPESP; MARINGONI, G. (Org.). et al. São Paulo: Olho d’Água, 2017.
- NOGUEIRA, M. G. **Educação e empregabilidade: ensaio sobre a utilização da qualificação profissional como instrumento de construção de consenso nas relações de trabalho.** In: OLIVEIRA, S. S. B. de. (Org.). **Trabalho, educação, empregabilidade e gênero.** Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2009.

- NÚÑEZ, I. B.; OLIVEIRA, M. V. de F. P. **Ya. Galperin: a vida e a obra do criador da teoria da formação por etapas das ações mentais e dos conceitos**. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, A. V. (Orgs.). Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: EDUFU, 2013.
- OHNO, T. **O sistema Toyota de produção: além da produção em larga escala**. Porto Alegre: Bookman, 1997.
- OLIVEIRA, F. **Prefácio**. In: SILVA, JR. J.D.R.; SGUISSARDI, V. Novas faces da educação superior no Brasil. 2. ed. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista, SP: USF-IFAN, 2001.
- OLIVEIRA, S. S. B. de. **Reestruturação Produtiva e Qualificação Profissional na Zona Franca de Manaus**. Editora da Universidade do Amazonas, 2000.
- \_\_\_\_\_. **A “periferia” do capital: na cadeia produtiva de eletroeletrônicos**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Trabalho, educação, empregabilidade e gênero**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2009.
- PARO, V. H. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Diretor escolar: educador ou gerente?**. São Paulo: Cortez, 2015.
- PASQUALINI, J. C. **Construção de princípios para a organização do ensino na educação infantil a partir da análise da prática do professor: relato de um percurso investigativo pautado no materialismo histórico dialético**. In: TULESKI, S. C.; LEITE, H. A. (Orgs.). Materialismo histórico dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural: método e metodologia de pesquisa. Maringá: Eduem, 2015.
- PEREIRA, J. M. M. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2008)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- PEREIRA, L. de L. **(Des)emprego no polo industrial de Manaus – setor eletroeletrônico: o trabalhador e a qualificação frente às exigências do capital**. 2013. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Amazonas.
- PEREIRA, L. de L.; OLIVEIRA, S. S. B. de. **Desemprego no Polo Industrial de Manaus- Setor Eletroeletrônico e o discurso da empregabilidade**. 37ª Reunião Nacional da ANPED: UFSC – Florianópolis: 2015.
- PERONI, V. M. V. **Política educacional e o papel do estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.
- \_\_\_\_\_. **A relação público/privado e a gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado**. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (Org.). Público e privado na Educação: novos elementos para o debate. São Paulo: Xamã, 2008.

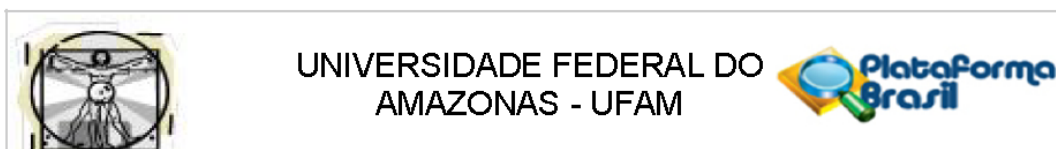


- PERONI, V.; SCHEIBE, L. **Privatização da e na educação: Projetos societários em disputa**. In. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 21,. 387-392, jul./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em jan. de 2018.
- PINHEIRO, M. (Org.). **A reflexão marxista sobre os impasses do mundo atual**. São Paulo: Outras expressões, 2012.
- RAMOS, C. **Excelência na educação: a escola de qualidade total**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1992.
- RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?**. São Paulo: Cortez, 2001.
- RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- REVISTA EXAME. **Como Manaus ‘passou de ano’ em plena crise econômica: A prefeitura da capital amazonense conseguiu ampliar e melhorar o ensino – e gastando menos**. 30 set. 2016. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/revista-exame/como-manaus-passou-de-ano-em-plena-crise-economica/>>. Acesso em: 21 jun. 2017.
- \_\_\_\_\_. **Instituto Aquila inicia um novo ciclo: Ao completar sete anos, empresa brasileira de consultoria internacional muda sua identidade visual e apresenta índice de gestão municipal inédito**. 12 nov. 2018. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/negocios/instituto-aquila-inicia-um-novo-ciclo/>>. Acesso em: 25 mar. 2019.
- RIKOWSKI, G. **Privatização em educação e formas de mercadoria**. In. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 21,. 387-392, jul./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>.
- RODRIGUES, D. **5 brasileiros têm riqueza equivalente à metade da população mais pobre, diz estudo**. 22 jan. 2018. Disponível em: < <https://www.poder360.com.br/paradise-papers/5-brasileiros-tem-riqueza-equivalente-a-metade-da-populacao-mais-pobre-diz-estudo/>>. Acesso em: 12 fev. 2018.
- RODRIGUES, J. **Os empresários e a educação superior**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.
- ROPÉ, F.; TANGUY, L. **Saberes e competências: O uso de tais noções na escola e na empresa**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.
- SALAZAR, J.P. **O novo proletariado industrial de Manaus e as transformações sociais possíveis (estudo de um grupo de operários)**. Tese (Doutorado). São Paulo: Departamento de Sociologia/USP, 1992.
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. **Filosofia da práxis**. São Paulo: expressão popular, Brasil, 2007.
- SANFELICE, J. L. **A problemática do público e do privado na história da educação no Brasil**. In. O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas. LOMBARDI,

- J. C.; JACOMELI, T. M.; SILVA. T. T. da (Orgs.). – Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR; UNISAL, 2005.
- SANTOMÉ, J.T. **As culturas negadas e silenciadas no currículo**. In: SILVA, T. T. da (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes**. In. LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Orgs.). *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- \_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.
- SCHERER, E. **Baixas nas carteiras: desemprego e trabalho precário na Zona Franca de Manaus**. Manaus: EDUA, 2005.
- SEVERINO, A. J. **O público e o privado como categoria de análise em educação**. In. *O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas*. LOMBARDI, J. C.; JACOMELI, T. M.; SILVA. T. T. da (Orgs.). – Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR; UNISAL, 2005.
- SHIROMA, E. O. **Mudança tecnológica, qualificação e políticas de gestão: A educação da força de trabalho no modelo japonês**. Universidade Estadual de Campinas- UNICAMP: Faculdade de Educação, 1993. Tese.
- \_\_\_\_\_. **O ‘modelo japonês’ e a educação do trabalhador**. *Pró-Posições*. N.5. Ago. 1991. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/issue/view/1084>>. Acesso em: 12 ago. 2017.
- \_\_\_\_\_. **O eufemismo da profissionalização**. In: MORAES, M. C. M. de. (Org.). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- SILVA, J. G. da. **A reconstrução dos caminhos da educação profissional em Manaus (1856-1877) : Refletindo sobre a criação da casa dos educandos artifices**. In: *A pesquisa histórica em trabalho e educação*. CIAVATTA, M. (Org.). Brasília: Liber Livro Editora, 2010.
- SILVA, JR. J.D.R.; SGUISSARDI, V. **Novas faces da educação superior no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista, SP: USF-IFAN, 2001.

- SILVA, M. C. da. **Metamorfoses da Amazônia**. 1997. Tese (Doutorado). 223f. São Paulo: Departamento de Ciências Sociais/ IFCH/Universidade Estadual de Campinas.
- SOUZA, P. R. **A revolução gerenciada: educação no Brasil, 1995-2002**. São Paulo: Prentice Hall, 2005.
- TANGUY, L. **Competências e integração social na empresa**. In. Saberes e competências: O uso de tais noções na escola e na empresa. ROPÉ, F.; TANGUY, L. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2002.
- TAYLOR, F. W. **Princípios de administração científica**. 8. Ed. São Paulo: Atlas, 1995.
- THOMPSON, E. P. **Costumes em comum**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- VALLE, I. **Globalização e reestruturação produtiva: um estudo sobre a produção *offshore* em Manaus**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Inovações tecnológicas e qualificação profissional**. In: OLIVEIRA, S. S. B. (Org.). Trabalho, educação, empregabilidade e gênero. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2009.
- VASAPOLLO, L. **O trabalho atípico e a precariedade: elemento estratégico determinante do capital no paradigma pós-fordista**. In: ANTUNES, R. (Org.). Riqueza e miséria do trabalho no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2006.
- VEIGA, I. P.A. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 22. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006.
- VIEIRA PINTO, A. **Ciência e existência**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- WOOD, E. M. **Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- ZAN, D.; MAZZA, D. **Formação de professores no contexto atual: os desafios apontados pelo Professor Antônio Nóvoa**. In. KRAWCZYK, N. (Org.). Escola pública: tempos difíceis, mas não impossíveis. Campinas, SP: FE/UNICAMP; Uberlândia, MG: Navegando, 2018.

## ANEXO A- PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

## DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A gestão da Educação Básica do Município de Manaus

**Pesquisador:** LUCIANA DE LIMA PEREIRA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

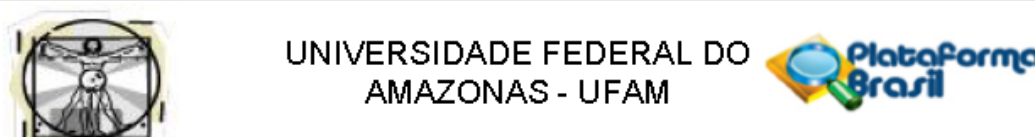
**CAAE:** 67606317.4.0000.5020

**Instituição Proponente:** Universidade Federal do Amazonas - UFAM

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

## DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.169.907



Continuação do Parecer: 2.169.907

Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEPEDAGOGOS.pdf	13:11:51	PEREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEGESTORES.pdf	20/06/2017 13:11:30	LUCIANA DE LIMA PEREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEASSESSORES.pdf	20/06/2017 13:11:05	LUCIANA DE LIMA PEREIRA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	20/06/2017 13:09:41	LUCIANA DE LIMA PEREIRA	Aceito
Outros	TERMODEANUENCIA8ESCOLAS.pdf	20/06/2017 13:09:25	LUCIANA DE LIMA PEREIRA	Aceito
Outros	TERMODEANUENCIASEMED.pdf	20/06/2017 13:08:04	LUCIANA DE LIMA PEREIRA	Aceito
Folha de Rosto	FolhaderostoPlataformaBrasil.pdf	03/04/2017 16:47:39	LUCIANA DE LIMA PEREIRA	Aceito

## Situação do Parecer:

Aprovado

## Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MANAUS, 12 de Julho de 2017

Assinado por:  
Eliana Maria Pereira da Fonseca  
(Coordenador)

## APÊNDICE A- QUESTIONÁRIO CARACTERIZADOR

### QUESTIONÁRIO CARACTERIZADOR DA ESCOLA PESQUISADA

ESCOLA

DIVISÃO DISTRITAL QUE A ESCOLA FAZ PARTE:

QUANTOS DIRETORES A ESCOLA JÁ TEVE DE 2005 A 2017

PRÉDIO PRÓPRIO OU ALUGADO

NÍVEIS DE ENSINO

TURNOS DE FUNCIONAMENTO

META/MÉDIA ESTABELECIDADA DE IDEB/2015 E 2017

IDEB/2015 ANOS INICIAIS

HISTÓRICO DO IDEB 2005 A 2017

ESTATÍSTICA DE CRESCIMENTO COM COMENTÁRIO

PERFIL DOS ALUNOS

PERFIL DAS FAMÍLIAS

PERFIL DOS PROFESSORES

NÚMERO TOTAL DE ALUNOS

NÚMERO TOTAL DE PROFESSORES

NÚMERO TOTAL DE PEDAGOGOS

ITENS (AMARELO OU VERMELHO) NO PADRÃO MÍNIMO QUE VOCÊ CONSIDERA CRÍTICOS:

ITENS (AMARELO OU VERMELHO) NO IFC/RS DA ESCOLA QUE VOCÊ TAMBÉM CONSIDERA CRÍTICOS:

QUANTO AO PERCENTUAL ADOTADO PARA CADA VARIÁVEL DO IFC/RS VOCÊ EM ALGUM MOMENTO OPINOU SOBRE QUAL DEVERIA SER A CAUSA MAIS RELEVANTE PARA ESCOLA?

NÚMERO TOTAL DE ALUNOS NA MONITORIA PREVENTIVA:

NÚMERO DE ALUNOS POSSÍVEL ABANDONO:

ASSINALE QUAIS DEPENDÊNCIAS A ESCOLA POSSUI

( ) SALAS DE AULA COM AR CONDICIONADO FUNCIONANDO

( ) SALA DE PROFESSORES

( ) CONSULTÓRIO ODONTOLÓGICO

( ) SECRETARIA

( ) REFEITÓRIO

( ) DIRETORIA

( ) SISTEMA DE SEGURANÇA:

( ) PÁTIO

( ) VIGILANTE:

( ) QUADRA

( ) BIBLIOTECA

( ) SALA DE MULTIMEIOS

( ) HORTA

QUANTIDADE DE TURMAS DE 5º ANO

QUANTIDADE DE ALUNOS POR TURMA DO 5º ANO

QUANTIDADE DE PROFESSORES DA ESCOLA

PROGRAMAS, PARCERIAS E PROJETOS QUE A ESCOLA POSSUI:

## APÊNDICE B- QUESTIONÁRIO AOS FUNCIONÁRIOS

FUNÇÃO:

NOME:

TELEFONE:

E-MAIL:

QUAL SUA FAIXA ETÁRIA: ( ) 18 a 29 ( ) 30 a 40 ( ) 41 a 65

QUAL SEU MAIOR GRAU DE ESCOLARIDADE: ( ) Médio profissionalizante ( ) Superior incompleto ( ) Superior completo ( ) Especialista na área que atua ( ) Especialista em área distinta da qual atua ( ) Mestrado acadêmico ( ) Mestrado profissional ( ) Doutorado

CITE DE 2005 A 2017 O PERÍODO EM QUE TRABALHOU NESTA ESCOLA?

QUE FUNÇÕES VOCÊ JÁ EXERCEU NA SEMED (DE 2005 A 2017)?

QUAL A FAIXA SALARIAL QUE VOCÊ RECEBE?

( ) 1 a 2 ( ) 3 a 4 ( ) 5 a 6 ( ) 7 a 8 ( ) 9 ou mais

VOCÊ CONSIDERA SEU SALÁRIO SUFICIENTE PARA MANUTENÇÃO FAMILIAR?

VOCÊ CONSIDERA O ENTORNO DA ESCOLA SEGURO?

PARTICIPOU DE CURSOS DE QUALIFICAÇÃO OFERECIDOS PELA SEMED DE 2005 A 2017? QUAIS? NÃO, POR QUÊ?

O QUE IMPACTARIA MAIS O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM EM SEU ENTENDIMENTO:

( ) Professores melhor capacitados ( ) Melhoria salarial ( ) Experiência profissional

( ) Condições de trabalho ( ) Tempo para planejamento ( ) Participação familiar

( ) Gestão democrática ( ) Outros fatores tais como: \_\_\_\_\_

O QUE É O MAIS GRATIFICANTE E FRUSTRANTE NA FUNÇÃO QUE DESEMPENHA:

DESCREVA SUA TRAJETÓRIA PARA CHEGAR AO CARGO QUE EXERCE, INDICANDO AINDA ONDE GOSTARIA REALMENTE DE TRABALHAR SE PUDESSE ESCOLHER:

## APÊNDICE C- ROTEIRO DE ENTREVISTAS

### **Questão norteadora nº 1: De quais maneiras os profissionais que atuam na educação básica do Município de Manaus percebem e respondem as estratégias da GIDE:**

1. De acordo com a sua percepção descreva como se deu a implantação da GIDE na escola a qual trabalha?
2. O que modificou no cotidiano escolar de 2013 até 2017 que antes não ocorria?
3. Como você avalia as estratégias desenvolvidas na escola com foco no IDEB/2015 e 2017?
4. No seu entendimento, durante o processo de busca por alta pontuação no IDEB/2015 e 2017 as escolas tornaram-se competitivas entre si ou solidárias? Comente:
5. A nota alcançada no IDEB/2015 modificou a relação da escola na qual trabalha com as demais escolas vizinhas? Comente:
6. Com que frequência você tem sido chamado (a) em reuniões para pensar, planejar e buscar soluções às problemáticas diversas do âmbito escolar? Como você avalia estas reuniões?
7. Sobre as ferramentas utilizadas pela GIDE:
  - 7.1. Como você avalia os faróis vermelhos e amarelos atribuídos à escola presentes no IFC/RS?
  - 7.2. Como você avalia a elaboração e execução dos planos de Ação Pedagógico e Ambiental?
  - 7.3. O estabelecimento de metas ou médias são sempre exequíveis? Comente:
  - 7.4. Como você avalia os faróis vermelhos e amarelos atribuídos à escola presentes no Padrão Mínimo?
  - 7.5. Como você avalia os faróis vermelhos e amarelos atribuídos à escola para o completo cumprimento do Currículo Mínimo?
  - 7.6. Qual o seu parecer acerca das reuniões de RADM? Como pensa que melhor seriam reuniões como estas?
  - 7.7. Até que ponto a Monitoria Preventiva e os planejamentos de ações dela provenientes podem ser consideradas eficazes ou ineficazes?

### **Questão norteadora nº 2: Que relações existem entre o aumento no IDEB/2015 e a enunciada qualidade educacional, e, o que os profissionais da educação fizeram ou tem feito, no setor onde trabalham, para manter, ou, melhor posicionarem a escola na qual trabalham no ranking de resultados escolares?**

1. O que você já fez ou tem feito, para manter ou, melhor posicionar a escola na qual trabalha no ranking de resultados escolares? Até que ponto esta é uma preocupação constante para você?
2. Alguma das estratégias implementadas pela SEMED entre 2013 a 2017 auxiliaram em seu aprimoramento profissional ou para conseguir ascensão de posições em avaliações externas? Comente:
3. Em seu entendimento o que mais contribuiu ou dificultou para que a escola na qual trabalha alcança-se as metas de IDEB/2015 estabelecidas pela SEMED?
4. Acerca dos elementos que compõem o IDEB responda:  
**\*Taxa de aprovação:**
  - 4.1. Todos os alunos aprovados adquiriram os conhecimentos mínimos necessários para promoção ao nível seguinte?
    - 4.1.1. O que você considera de positivo e negativo neste processo de administração com foco em resultados mensuráveis:  
**\*Taxa de reprovação:**
  - 4.2. Quais os principais fatores que você identifica os quais levam os estudantes a reprovarem de ano?
    - 4.2.1. O que você considera uma estratégia eficaz ou ineficaz a qual teve que realizar para reduzir o índice de reprovação:



4.2.2. Relate a sua percepção acerca de todas as medidas tomadas?

**\*Taxa de abandono**

4.3. Quais medidas a escola na qual trabalha costuma realizar para minimizar o abandono escolar?

4.3.1. Como a escola trata ou é orientada a tratar os alunos faltosos?

4.3.2. O que você identifica como tarefa da escola, dos pais e do Estado, em relação à frequência escolar?

4.3.3. O ambiente escolar é um ambiente salubre e adequado para o processo ensino-aprendizagem?

Comente:

**\*Distorção Idade Série**

4.4. Como a escola na qual trabalha lida com as matrículas de crianças com distorção Idade-ano?

4.4.1. Como você avalia tais medidas?

**\* Avaliações externas**

4.5. Em que momento e por quais motivos a preparação para Prova Brasil passou a fazer parte das preocupações escolares?

4.6. Como se dá o preparo para que os alunos se saiam bem na Prova Brasil? Quais as contribuições da SEMED e as ações implementadas pela própria escola?

4.7. Quais críticas e/ou elogios que você pode tecer acerca das avaliações externas como ADE- Avaliação de Desempenho dos Estudantes e a Prova Brasil?

4.8. As avaliações externas, ADE e Prova Brasil, auxiliam na melhoria da avaliação interna da escola? Em seu entendimento como deveria ser esta relação, as avaliações internas auxiliarem no melhor desempenho das avaliações externas ou as avaliações externas auxiliarem no melhor desempenho das avaliações internas?

**Questão norteadora nº 3: O que seria um ensino de qualidade no entendimento dos profissionais da educação.**

1. Você considera que os alunos de sua escola tem acesso a um aprendizado escolar de boa qualidade? Sim ( ) Não ( ) Comente:

2. Em seu entendimento o que corrobora para que os estudantes tenham um melhor ou pior desempenho em sua aprendizagem escolar?

3. Como você avalia a responsabilização dos profissionais da escola pelos resultados apresentados no IFC/RS e IDEB?

4. É possível realizar ações na escola de maneira autônoma, por decisão interna coletiva:

4.1 Na ministração de conteúdos;

4.2. No planejamento e execução de ações;

4.3. Na atualização do Projeto Político Pedagógico. Qual a última data de atualização? Como se deu esta atualização?

5. Você considera que houve avanços na infraestrutura da escola? A escola pode ser considerada adequada para a realização dos trabalhos escolares? Comente:

6. De quais maneiras a educação escolar municipal poderia melhor contribuir para o enfrentamento das demandas da sociedade manauara?

## APÊNDICE D- ESTADO DA ARTE

### AREA DE CONCENTRAÇÃO EDUCAÇÃO- PROGRAMA EDUCAÇÃO PESQUISA 2007 A 2017: SOBRE A GIDE

INSTITUIÇÃO PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO Programa: EDUCAÇÃO	TÍTULO/AUTORIA/DATA DE DEFESA TÍTULO "Políticas de Avaliação e Gestão Escolar no Estado do Rio de Janeiro: limites e possibilidades." Autor: NATHALIA GONCALVES GOMES Data Defesa: 13/04/2015	PALAVRAS CHAVE Palavras-Chave: Regulação; Gestão Educacional; Gestão Escolar; Avaliação Externa; GIDE.	OBS
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS Programa: EDUCAÇÃO	Título: A GESTÃO INTEGRADA DA ESCOLA NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (2011-2014): CONSENSOS E DISPUTAS Autor: SHEILA SANTOS DE OLIVEIRA Data Defesa: 10/10/2016	Gestão educacional; Gestão Integrada da Escola; Qualidade, Avaliação e Educação Pública Estadual do Rio de Janeiro.	

Fonte: Banco de teses da Capes. Disponível em: < <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/>>. Acesso em: 21-07-2017.

## APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Sr(a). \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, queremos convidá-lo (a) para participar da pesquisa: **A gestão da Educação Básica do Município de Manaus e a Enunciada Qualidade Educacional**, sob a responsabilidade da pesquisadora Luciana de Lima Pereira, endereço institucional: Av. General Rodrigo Octávio, nº 6200, Coroado I, Cep 69077-000, Manaus- AM; telefone (92) 3305-4082 ramal 1785, e-mail: [azgade@hotmail.com](mailto:azgade@hotmail.com), sob orientação da professora Dra. Selma Suely Baçal de Oliveira, endereço institucional: Av. General Rodrigo Octávio, nº 6200, Coroado I, Cep 69077-000, Manaus- AM; telefone (92) 3305-4082 ramal 1785, e-mail: [selmabacal@ufam.edu.br](mailto:selmabacal@ufam.edu.br).

Nela, pretendemos como objetivo geral: Analisar através da categoria trabalho a estratégia de administração denominada GIDE implementada na Secretaria Municipal de Educação- SEMED e a enunciada “qualidade educacional”. Tem ainda, como objetivo específico: Identificar as percepções e reações dos profissionais que atuam na educação básica municipal acerca da Gestão Integrada da Escola-GIDE e suas estratégias implantadas para elevação da “qualidade educacional”. É uma pesquisa que pode contribuir para:

1. Valorização profissional – a pesquisa viabiliza escuta qualificada. Para que a voz dos professores, assessores e diretores sobre suas experiências e anseios no trabalho desenvolvido na escola reverbere em diferentes espaços sociais.
2. Estreitamento das relações entre universidade e escola;
3. Produção teórica com dados da realidade prática local disponível a todos que se interessem pela leitura da tese.

Para que isso seja possível, assim como o alcance dos objetivos dessa pesquisa, faz-se necessário sua participação no preenchimento de questionário e da entrevista sobre o tema.

Todas as despesas serão de responsabilidade da pesquisadora, que é discente do curso de Doutorado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE – UFAM. Afirmamos que toda pesquisa com seres humanos envolve riscos. Quanto aos possíveis riscos resultantes de sua participação, antecipamos que, se houver, em algum momento da entrevista, a sensação de constrangimento ou desconforto, estaremos disponíveis para ouvir e atender em suas necessidades. Tentaremos deixá-lo (a) o mais confortável possível, criando um clima agradável, empático e de colaboração. Além disso, você goza de total liberdade para aderir ou não à pesquisa, bem como para desistir da mesma a qualquer momento, sem nenhum tipo de ônus.

Esclarecemos que, havendo necessidade, prestaremos atendimento integral, sem nenhum ônus para os participantes, encaminhando, se eles assim desejarem, aos serviços de assistência que forem necessários para cada caso, pelo tempo que for necessário, na Universidade Federal do Amazonas. Em caso de desconforto, problemas psicológicos ou sociais, o senhor (a) poderá ser encaminhado (a) para o atendimento nos laboratórios de Psicologia da Universidade Federal do Amazonas. Se houver problemas físicos de saúde, podemos encaminhá-lo (a) para o Hospital Universitário da Universidade do Federal do Amazonas. Responsabilizamo-nos por acompanhar o tratamento até o final.

Salientamos que, apesar de a pesquisa ser realizada no horário e ambiente de trabalho, caso haja, em qualquer fase, alguma despesa (transporte, alimentação ou outra que surgir, conforme Resolução CNS nº 466 de 2012, item IV.3.g) em decorrência da pesquisa que incida na participação dos sujeitos e seu(s) acompanhante(s), se houver, estes serão ressarcidos integralmente, conforme Resolução CNS nº 446 de 2012, IV.3.h, IV.4.c e V.7 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Art.19 § 2º.

Os participantes também terão assegurados o direito de indenização e cobertura material para reparação a dano, causado pela pesquisa, caso venha a ocorrer, conforme Resolução CNS nº 446 de 2012, IV.3.h, IV.4.c e V.7 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Art.19, § 2º.

Esclarecemos que: 1º) a senhor (a) pode aceitar ou não participar; 2º) caso aceite, não sofrerá ônus ou recompensa financeira por participação na pesquisa; 3º) em todos os textos que escrevermos, os nomes da escola, dos discentes e o seu serão mantidos em **sigilo**; 4º) não haverá nenhum tipo de prejuízo no caso de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento; 5º) estamos disponíveis

para tirar qualquer dúvida sobre a pesquisa; 6º) o(a) senhor(a) apenas assinará esse documento quando tiver entendido o que lhe explicamos.

Em caso de dúvida ou de desistência, o (a) senhor (a) poderá se comunicar com a pesquisadora Luciana de Lima Pereira, na Faculdade de Educação da UFAM, Av. General Rodrigo Octávio, nº 6200, Coroadó I, Cep 69077-000, Manaus- AM; pelo telefone (92) 3305-4082 ramal 1785 ou e-mail: [azgade@hotmail.com](mailto:azgade@hotmail.com). Pode também, comunicar-se com a orientadora da pesquisadora, Dra. Selma Suely Baçal de Oliveira, na Faculdade de Educação da UFAM, Av. General Rodrigo Octávio, nº 6200, Coroadó I, Cep 69077-000, Manaus- AM; pelo telefone (92) 3305-4082 ramal 1785 ou e-mail: [selmabacal@ufam.edu.br](mailto:selmabacal@ufam.edu.br).

Caso o (a) senhor (a) queira fazer qualquer reclamação ou desejar mais esclarecimentos sobre a pesquisa, poderá, a qualquer momento, entrar em contato com o Comitê de Ética – CEP/UFAM, na Rua Teresina, 495, Adrianópolis, pelo telefone (92) 3305-5130, e-mail: [cep@ufam.edu.br](mailto:cep@ufam.edu.br).

#### Consentimento Pós Informação

Eu, \_\_\_\_\_, fui informado(a) sobre o que a pesquisadora deseja fazer, porque precisa da minha colaboração e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar da pesquisa, sabendo que não haverá ônus ou retorno financeiro e que posso sair a qualquer momento, se julgar conveniente. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, rubricadas em todas as páginas, ficando uma via com cada um de nós.

Manaus, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_, 2017.

Cargo do participante \_\_\_\_\_

Nome \_\_\_\_\_

Assinatura \_\_\_\_\_

Pesquisadora

Nome Luciana de Lima Pereira

Assinatura \_\_\_\_\_



