



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



RUDERVANIA DA SILVA LIMA ARANHA

**O CAPITAL FINANCEIRO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA DE MANAUS/AM:
as estratégias mercantilistas para o endividamento público**

MANAUS – AM

2022

RUDERVANIA DA SILVA LIMA ARANHA

(Bolsista CAPES)

**O CAPITAL FINANCEIRO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA DE MANAUS/AM: as
estratégias mercantilistas para o endividamento público**

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. (a) Dr. (a) Selma Suely Baçal de Oliveira.

MANAUS – AM

2022

Ficha Catalográfica

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

A662c Aranha, Rudervania da Silva Lima
O capital financeiro na educação pública de Manaus/AM : as
estratégias mercantilistas para o endividamento público /
Rudervania da Silva Lima Aranha . 2022
227 f.: il. color; 31 cm.

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

1. Capital financeiro. 2. Banco Interamericano de
Desenvolvimento. 3. Sistema de parceria público-privada na
educação. 4. Mercadorização da educação básica. 5. Organizações
privadas hegemônicas. I. Oliveira, Selma Suely Baçal de. II.
Universidade Federal do Amazonas III. Título

RUDERVANIA DA SILVA LIMA ARANHA

**O CAPITAL FINANCEIRO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA DE MANAUS/AM: as
estratégias mercantilistas para o endividamento público**

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.

Banca Examinadora:

Prof. (a) Dr. (a) Selma Suelly Baçal de Oliveira
Universidade Federal do Amazonas – UFAM
Orientadora

Prof. Dr. Adriano Larentes da Silva
Instituto Federal de Educação de Santa Catarina – IFSC
Examinador Externo

Prof. (a) Dr. (a) Vera Maria Vidal Peroni
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS
Examinadora Externa

Prof. (a) Dr. (a) Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos
Universidade Federal do Pará – UFPA
Examinadora Externa

Prof. (a) Dr. (a) Arminda Rachel Botelho Mourão
Universidade Federal do Amazonas – UFAM
Examinadora Interna

Dedico este trabalho a minha família muito amada
e amigos que sempre me incentivaram.

AGRADECIMENTOS

Ao Senhor Jesus Cristo, que têm me inspirado acreditar sempre que tudo é possível,
não importando quaisquer que sejam as circunstâncias;

Ao meu esposo amado José Roberto Aranha, meus filhos queridos Fernanda Carolinne Aranha e Victor Andersen Aranha e a minha querida mãe Terezinha Silva por estarem sempre
ao meu lado;

À orientadora desta tese, Prof. (a) Dr. (a) Selma Suely Baçal de Oliveira, pelas críticas, pelo acompanhamento constante, pela paciência, pelo diálogo e pela confiança em
meu potencial;

A Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Prof. (a) Dr. (a) Fabiane Maia Garcia
pelo incentivo para o desenvolvimento deste estudo;

A Prof. (a) Dr. (a) Arminda Rachel Botelho Mourão, a Prof. (a) Dr. (a) Vera Maria Vidal Peroni, a Prof. (a) Dr. (a) Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos, ao Prof. Dr. Fabrício Aarão Carvalho e ao Prof. Dr. Adriano Larentes da Silva, pelas valiosas
contribuições;

A Universidade Federal do Amazonas pela oportunidade e concessão da bolsa de estudos;
A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), em especial, a Prof. (a) Dr. (a) Maria das Graça Sá Peixoto Pinheiro, pelas valiosas contribuições
para o desenvolvimento deste estudo;

Aos colegas da Turma 2018 do Curso de Doutorado em Educação do
PPGE, pelos momentos compartilhados;

Aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Educação (GPPE) da UFAM, pelas discussões e aprendizados;

Aos colegas da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED), particularmente aos da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM), em especial aos queridos amigos integrantes das Oficinas de Formação em Serviço (OFS);

Para Milton Melo dos Reis Filho (In memoriam), que
partiu tão precocemente em janeiro de 2021;

E a todos que fizeram parte da história de minha formação *stricto sensu*.

A escola unitária

(ANTONIO GRAMSCI, 1932)

A escola unitária deveria corresponder ao período representado hoje pelas escolas primárias e médias, reorganizadas não somente no que diz respeito ao método de ensino, mas também no que toca à disposição dos vários graus da carreira escolar. O nível inicial da escola elementar não deveria ultrapassar três-quatro anos e, ao lado do ensino das primeiras noções “instrumentais” da instrução (ler, escrever, fazer contas, geografia, história), deveria desenvolver sobretudo a parte relativa aos “direitos e deveres”, atualmente negligenciada, isto é, as primeiras noções do Estado e da sociedade, enquanto elementos primordiais de uma nova concepção do mundo que entra em luta contra as concepções determinadas pelos diversos ambientes sociais tradicionais, ou seja, contra as concepções que poderíamos chamar de folclóricas. [...]

Na organização interna da escola unitária, devem ser criadas, pelo menos, as mais importantes destas condições, além do fato, que se deve dar por suposto, de que se desenvolverá — paralelamente à escola unitária — uma rede de creches e outras instituições nas quais, mesmo antes da idade escolar, as crianças se habituem a uma certa disciplina coletiva e adquiram noções e aptidões pré-escolares. De fato, a escola unitária deveria ser organizada como escola em tempo integral, com vida coletiva diurna e noturna, liberta das atuais formas de disciplina hipócritas e mecânicas, e o estudo deveria ser feito coletivamente, com a assistência dos professores e dos melhores alunos, mesmo nas horas do estudo dito individual, etc. [...]

Toda a escola unitária é escola ativa, embora seja necessário limitar as ideologias libertárias neste campo e reivindicar, com certa energia, o dever das gerações adultas, isto é, do Estado, de “conformar” as novas gerações [...]

Descobrir por si mesmo uma verdade, sem sugestões e ajudas exteriores, é criação, mesmo que a verdade seja velha, e demonstra a posse do método; indica que, de qualquer modo, entrou-se na fase da maturidade intelectual, na qual se podem descobrir verdades novas.

RESUMO

Esta tese tem como foco uma análise das implicações do Projeto de Expansão e Melhoria Educacional da Rede Pública de Manaus (PROEMEM) para a educação pública municipal de Manaus/AM, no período de 2013 a 2021, mediante a materialidade do empréstimo externo firmado entre o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Prefeitura Municipal de Manaus, para o financiamento das suas ações. As contribuições teórico-metodológicas do materialismo histórico-dialético guiaram o percurso da análise documental, assim como a apreensão dos conceitos acerca do capital financeiro (Marx 2008; 2011 a; 2017), de ideologia, dos aparelhos hegemônicos e da sociedade civil (Gramsci 1988; 1999), que fundamentam as categorias: organizações privadas hegemônicas e mercadorização da educação. Trata-se de uma pesquisa documental, cujas principais fontes são os documentos oriundos do acordo do empréstimo externo entre o BID e a Prefeitura Municipal de Manaus, contratos efetivados pela Secretaria Municipal de Educação com as organizações privadas hegemônicas, como a Fundação Itaú Social, Fundação Telefônica Vivo e Fundação Bancária La Caixa. A escolha dessas organizações privadas corresponde as suas atuações na formação docente da rede municipal. Desse modo, se observa a materialização do financiamento das ações do PROEMEM, compreendido como uma política pública inserida no bojo da educação pública municipal de Manaus, que incorporou as orientações do BID, garantindo a mercadorização da educação básica. Nessa análise, as implicações do sistema de parceria público-privada na educação, executada pelos acordos, convênios, contratos e licitações com o ente público, corresponde à lógica privatista, em que o setor privado (inter) nacional, passa a ser convocado para conduzir, dar suporte e amparo ao desenvolvimento do setor público, notadamente a Secretaria Municipal de Educação de Manaus, destinada ao atendimento da educação infantil e ensino fundamental. Assim, a pesquisa constatou que a inserção das organizações privadas hegemônicas na educação pública municipal de Manaus, tem levado à internalização e naturalização de que tudo que envolve a educação pública pode e deve ser convertido em bens e produtos comercializáveis. A pesquisa revelou como o acordo do empréstimo externo firmado entre o BID e a Prefeitura Municipal de Manaus para o financiamento das ações do PROEMEM, tem produzido endividamento público, através de seus vários movimentos no sistema de parceria público-privado na educação, especialmente com a falácia da expansão e melhoria educacional, que redundam na sangria dos recursos públicos. Esse acordo apresenta em seu bojo as estratégias mercantilistas moldadas para a subserviência ao capital financeiro, formando uma “engrenagem” do sistema, estabelecendo seu terreno lucrativo. E, para além do endividamento, constatou-se que o setor privado (inter) nacional, no âmbito educacional, tem por objetivo empobrecer a educação básica de Manaus, pois sonega aos trabalhadores da educação os conhecimentos históricos e socialmente produzidos pela humanidade, uma vez que suas indicações e promoção de treinamentos se sustentam em processos que se contrapõem à educação pública, gratuita, democrática, laica e de qualidade, bem como à formação humana voltada para cidadania plena.

Palavras-chave: Capital financeiro. Banco Interamericano de Desenvolvimento. Sistema de parceria público-privada na educação. Mercadorização da educação básica. Organizações privadas hegemônicas.

RESUMEN

Esta tesis se centra en un análisis de las implicaciones del Proyecto de Ampliación y Mejoramiento Educativo de la Red Pública de Manaus (PROEMEM) para la educación pública municipal en Manaus/AM, de 2013 a 2021, a través de la materialidad del préstamo externo firmado entre el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y el Municipio de Manaus, para financiar sus acciones. Los aportes teórico-metodológicos del materialismo histórico-dialéctico orientaron el rumbo del análisis documental, así como la aprehensión de conceptos sobre capital financiero (Marx 2008; 2011a; 2017), ideología, dispositivos hegemónicos y sociedad civil (Gramsci 1988; 1999), que subyacen a las categorías: organizaciones privadas hegemónicas y mercantilización de la educación. Se trata de una investigación documental, cuyas principales fuentes son los documentos derivados del contrato de préstamo externo entre el BID y el Municipio de Manaus, contratos celebrados por la Secretaría Municipal de Educación con organizaciones privadas hegemónicas, como Fundação Itaú Social, Fundação Itaú Social, Telefónica Vivo y Fundación Bancaria La Caixa. La elección de estas organizaciones privadas corresponde a sus acciones en la formación docente en la red municipal. De esta forma, se puede observar la materialización del financiamiento de las acciones del PROEMEM, entendido como una política pública inserta en el núcleo de la educación pública municipal de Manaus, que incorporó las directrices del BID, garantizando la mercantilización de la educación básica. En este análisis, las implicaciones del sistema de participación público-privada en educación, realizado a través de convenios, convenios, contratos y licitaciones con la entidad pública, corresponden a la lógica privatista, en la cual el sector privado (inter)nacional está llamado a realizar, dar apoyo y asistencia al desarrollo del sector público, en particular de la Secretaría Municipal de Educación de Manaus, con el objetivo de atender la educación inicial y básica. Así, la investigación constató que la inserción de organizaciones privadas hegemónicas en la educación pública municipal de Manaus, ha llevado a la internalización y naturalización de que todo lo que involucra la educación pública puede y debe convertirse en bienes y productos transables. La investigación reveló cómo el convenio de préstamo externo firmado entre el BID y el Municipio de Manaus para financiar acciones del PROEMEM ha producido endeudamiento público, a través de sus diversos movimientos en el sistema de participación público-privada en educación, especialmente con la falacia de la expansión y mejora educativa, lo que resulta en el drenaje de los recursos públicos. Este acuerdo presenta en su núcleo estrategias mercantilistas configuradas para el servilismo del capital financiero, formando un “engranaje” del sistema, estableciendo su terreno rentable. Y, además del endeudamiento, se constató que el sector privado (inter)nacional, en el campo educativo, pretende empobrecer la educación básica en Manaus, ya que sustrae a los trabajadores de la educación el conocimiento histórico y social producido por la humanidad, ya que sus indicaciones y la promoción de la formación se basan en procesos que se oponen a la educación pública, gratuita, democrática, laica y de calidad, así como a la formación humana dirigida a la ciudadanía plena.

Palabras clave: Capital financier. Banque interaméricaine de développement. Système de partenariat public-privé dans l'éducation. Marchandisation de l'éducation de base. Organisations privées hégémoniques

ABSTRACT

This thesis focuses on an analysis of the implications of the Project for the Expansion and Educational Improvement of the Public Network of Manaus (PROEMEM) for municipal public education in Manaus/AM, from 2013 to 2021, through the materiality of the external loan signed between the Inter-American Development Bank (IDB) and the Municipality of Manaus, to finance its actions. The theoretical-methodological contributions of historical-dialectical materialism guided the course of document analysis, as well as the apprehension of concepts about financial capital (Marx 2008; 2011a; 2017), ideology, hegemonic devices and civil society (Gramsci 1988; 1999), which underlie the categories: hegemonic private organizations and commodification of education. This is a documentary research, whose main sources are the documents arising from the external loan agreement between the IDB and the Municipality of Manaus, contracts effected by the Municipal Department of Education with hegemonic private organizations, such as Fundação Itaú Social, Fundação Itaú Social, Telefônica Vivo and La Caixa Banking Foundation. The choice of these private organizations corresponds to their actions in teacher training in the municipal network. In this way, the materialization of the financing of PROEMEM actions can be observed, understood as a public policy inserted in the core of municipal public education in Manaus, which incorporated the guidelines of the IDB, guaranteeing the commodification of basic education. In this analysis, the implications of the public-private partnership system in education, carried out through agreements, agreements, contracts and bids with the public entity, correspond to the privatist logic, in which the (inter)national private sector is called upon to conduct , give support and assistance to the development of the public sector, notably the Municipal Department of Education of Manaus, aimed at serving early childhood and elementary education. Thus, the research found that the insertion of hegemonic private organizations in the municipal public education of Manaus, has led to the internalization and naturalization that everything that involves public education can and should be converted into tradable goods and products. The research revealed how the external loan agreement signed between the IDB and the Municipality of Manaus to finance PROEMEM actions has produced public indebtedness, through its various movements in the public-private partnership system in education, especially with the fallacy of educational expansion and improvement, which results in the draining of public resources. This agreement presents in its core mercantilist strategies shaped for subservience to financial capital, forming a “gear” of the system, establishing its profitable terrain. And, in addition to indebtedness, it was found that the (inter)national private sector, in the educational field, aims to impoverish basic education in Manaus, as it withholds from education workers the historical and social knowledge produced by humanity, since that its indications and training promotion are based on processes that are opposed to public, free, democratic, secular and quality education, as well as human training aimed at full citizenship

Keywords: Financial Capital. Inter-American Development Bank. Public-Private Partnership System in Education. Commodification of Basic Education. Hegemonic Private Organizations.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – A materialização do acordo de empréstimo externo entre o BID e PMM.	26
Quadro 2 – Documentos na expressão da lógica das organizações privadas.....	41
Quadro 3 – Instrumentos de parceria público-privada.....	77
Quadro 4 – Publicações PREAL da Série Reformas Educacionais.....	94
Quadro 5 – Inovação e Boas Práticas na América Latina (1999-2011).....	104
Quadro 6 – Um checklist para uma resposta educacional à Pandemia da COVID-19...	112
Quadro 7 – Unidades Escolares da Rede Municipal de Manaus (2013 a 2021).....	126
Quadro 8 – Custos Financeiros do PROEMEM.....	135
Quadro 9 – Demonstrativo de investimento.....	137
Quadro 10 – Cronograma de Pagamento.....	142
Quadro 11 – Demonstração Investimentos Acumulados: Exercício/2020.....	143
Quadro 12 – Categorias de despesas por contrato de empréstimo período 2017.....	144
Quadro 13 – Categorias de despesas por contrato de empréstimo período 2018.....	144
Quadro 14 – Categorias de despesas por contrato de empréstimo período 2019.....	145
Quadro 15 – Categorias de despesas por contrato de empréstimo período 2020.....	145
Quadro 16 – Categorias de despesas por contrato de empréstimo período 2021.....	145
Quadro 17 – Proposta de ações para a implementação do PROEMEM.....	149
Quadro 18 – Atuação das OPH na Rede Pública de Manaus (RPM) - 2015-2021.....	158
Quadro 19 – OPH que atuam na formação docente no período de 2015 a 2021.....	167
Quadro 20 – Detalhamento Geral do Projeto Aula Digital: 2017-2019.....	179
Quadro 21 – Escolas no projeto aula digital por DDZ.....	180
Quadro 22 – Demonstrativo geral do projeto em 2019	181
Quadro 23 – Terminologias da dívida pública.....	194
Quadro 24 – Comparativo da Dívida Ativa: Manaus (2013/2019)	201

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – A rede de mecanismos e conexões para implementação do componente 2.....	25
Figura 2 – Organograma Pedagógico da Gerência de Formação Continuada.....	155
Figura 3 – Estratégias do Programa Tutoria Educacional (PTE).....	171
Figura 4 – Rotinas de trabalho do Programa Tutoria Educacional (PTE).....	171
Figura 5 – Atuação da Fundação Telefônica Vivo nos Estados brasileiros.....	177
Figura 6 – Maleta digital e seus equipamentos.....	182
Figura 7 – Atividades propostas aos estudantes com uso da maleta digital.....	183
Figura 8 – Formação com professores da rede de ensino de Manaus para utilização da Maleta Digital.....	184
Figura 9 – Formação em serviço do projeto Aula Digital.....	185
Figura 10 – Elaboração de roteiros de aprendizagem.....	187
Figura 11 – Estratégias formativas 2021.....	187
Figura 12 – Ações formativas do Projeto Aula Digital.....	189
Figura 13 – Orçamento Federal Executado em 2020.....	196

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Escolas municipais urbanas e rurais de Manaus	31
---	-----------

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Sistemas Nacionais para medir a qualidade da educação.....	102
Tabela 2 – Quantitativo de alunos por etapas e modalidade de ensino da SEMEC no ano de 1978.....	117
Tabela 3 – Registros do BID por Categoria de Investimento em dólares dos Estados Unidos da América (US\$).....	146
Tabela 4 – Demonstrativo das Receitas e Despesas com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais do Município de Manaus.....	200
Tabela 5 – Demonstrativo da Função Educação despesas pagas do município de Manaus.....	200
Tabela 6 – Liberação da operação de crédito externo no período de 2017 a 2021.....	203
Tabela 7 – Total geral das despesas da SEMED/2021.....	203

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Detalhamento das despesas da SEMED.....	140
--	------------

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABRINQ – Associação Brasileira dos Fabricantes de Brinquedos**
- ADE – Avaliação Desempenho Escolar**
- AGCS – Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços**
- AGE – Avaliação Gestão Escolar.**
- BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento**
- BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento**
- CAED – Comprometimento Anual com Amortizações, juros e demais Encargos**
- CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe**
- CINDE – Corporação Para Desenvolvimento de Pesquisa**
- DDPM – Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério**
- DDZs – Divisões Distritais Zonais**
- FEBRABAN – Federação Brasileira de Bancos**
- GATT – General Agreement on Tariffs and Trade**
- GBM – Grupo do Banco Mundial**
- GE Foundation – General Electric Foundation**
- GIDE – Gestão Integrada da Escola**
- IDRC – Centro Internacional de Desenvolvimento de Pesquisas do Canadá**
- LRF – Lei de Responsabilidade Fiscal**
- OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico**
- OERLAC – Oficina Regional de Educação para a América Latina e o Caribe**
- OFS – Oficinas de Formação em Serviço**
- OIC – Organização Internacional do Comércio**
- OIT – Organização Internacional do Trabalho**
- OMC – Organização Mundial do Comércio**
- ONGs – Organizações Não Governamentais**
- OPH – Organizações Privadas Hegemônicas**
- OSC – Organizações da Sociedade Civil**
- OSCIPs – Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público**
- PADEAM – Programa de Aceleração do Desenvolvimento Educacional do Amazonas**
- PDRAE – Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado**
- PGFN – Procuradoria Geral da Fazenda Nacional**

PISA – Programme for International Student Assessment

PME – Plano Municipal de Educação

PMM – Prefeitura Municipal de Manaus

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PREAL – Programa de Promoção das Reformas Educacionais na América Latina

PP – Project Profile

PROEMEM – Projeto de Expansão e Melhoria Educacional da Rede Pública de Manaus

PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional

PROMED – Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

QDD – Quadro de Detalhamentos de Despesas

RCL – Receita Corrente Líquida

RSF – Resolução Senado Federal

SADEAM – Sistema Estadual de Avaliação do Estado do Amazonas

SADIPEM – Sistema de Análise da Dívida Pública, Operações de Crédito e Garantias da União, Estados e Municípios

SARS-CoV-2 – Síndrome Respiratória Aguda Grave do Coronavírus 2

SIGEAM – Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas

SIMCE – Sistema Nacional de Medición de la Educación do Chile

SIOPE – Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação

TCL- Tratados de Livre-Comércio

TPE – Todos Pela Educação

UNESCO – Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

USAID – Agência dos Estados Unidos Para Desenvolvimento Econômico

SUMÁRIO

SEÇÃO I – INTRODUÇÃO	21
1.1 O caminho da investigação: metodologia e procedimentos	32
1.2 Dados sobre o trabalho de investigação empírica	40
1.3 Estudos relacionados sobre a relação entre o público e o privado na educação básica.....	44
SEÇÃO II – O PROCESSO DE EXPANSÃO DAS ORGANIZAÇÕES PRIVADAS HEGEMÔNICAS NO CAMPO EDUCACIONAL	50
2.1 Organizações privadas hegemônicas na acepção gramsciana.	53
2.1.1 O dinheiro como ponto de partida.....	59
2.1.2 O capital como tal torna-se mercadoria: a metamorfose da mercadoria	63
2.2 A influência das Organizações Privadas Hegemônicas (OPH) nas políticas educacionais	66
2.2.1 Sistema de Parceria Público-Privada na educação	71
2.3 A mercantilização na educação básica no Brasil	85
2.4 Documentos na expressão da lógica das Organizações Privadas Hegemônicas (OPH)...	93
2.5 Influência do BID no projeto educacional brasileiro em tempos de pandemia.....	107
SEÇÃO III – A FALÁCIA DA EXPANSÃO E MELHORIA EDUCACIONAL SOB O DOMÍNIO DO CAPITAL FINANCEIRO	115
3.1 A ilusão da expansão e melhoria educacional na rede de ensino de Manaus.....	116
3.2 O acordo de empréstimo externo entre o BID e a Prefeitura Municipal de Manaus: os documentos falam por si.....	128
3.4 O financiamento das ações do PROEMEM é uma falácia?	147
SEÇÃO IV – REVELAÇÕES E CONSEQUÊNCIAS DO EMPRÉSTIMO EXTERNO MATERIALIZADO ENTRE O BID E A PREFEITURA MUNICIPAL DE MANAUS	163
4.1 O processo de mercadorização da educação básica.....	165
4.1.2 A Fundação Itaú Social, a Fundação Telefônica Vivo, a Fundação Bancária “La Caixa”: a hegemonia das organizações privadas na educação	168
4.1.3. Um programa máximo, um professor mínimo: estratégias mercantilistas para a formação docente.....	174
4.1.4 O Projeto Aula Digital na formação docente: a estratégia do mercado na rede municipal	181
4.1.5 O Programa de Tutoria Educacional (PTE) na percepção dos professores: as contradições presentes.	189
4.3 A sangria do fundo público na educação municipal de Manaus	197
CONSIDERAÇÕES FINAIS	205
REFERÊNCIAS	211
ANEXO – A	226
ANEXO – B	227

SOBRE A AUTORA

O início da carreira como professora, no ano de 1989, foi marcado por um grande desafio, pois ao sair do curso de magistério no Instituto de Educação do Amazonas, assumi a docência de uma sala de aula em uma instituição privada, e durante esse percurso senti a necessidade de continuar a minha caminhada acadêmica, assim, no ano de 1997, ingressei no curso de Licenciatura em Pedagogia, na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), em Manaus. Este curso aprofundou a minha formação como docente, ao qual me dediquei em tempo integral, com muito esforço. Foram cinco anos de muito conhecimento.

No ano de 2001, fui aprovada em um concurso público municipal para professora. A lotação foi em uma escola de ensino fundamental, na cidade de Manaus, onde o trabalho desenvolvido motivou-me a buscar conhecimentos para auxiliar no desenvolvimento do trabalho pedagógico, na busca por sanar dúvidas. Nessa perspectiva, desenvolvi projetos de aprendizagem em sala de aula com turmas de 5.º ano do ensino fundamental e, na oportunidade, fui convidada para apresentar o projeto de aprendizagem no evento interno realizado pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Este projeto acentuou e direcionou a minha carreira como docente.

De 2004 a 2009, a oportunidade de trabalhar em vários setores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus, na área pedagógica, possibilitou um mergulho mais intenso no mundo que circunda a administração da educação municipal, onde se imbricam o pedagógico e o administrativo, o ensino e a direção, as políticas educacionais proclamadas nacionalmente e as consolidadas no interior das escolas.

Em 2010, exercendo o trabalho como professora-formadora da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM), um espaço de formação de professores, criado pela Secretaria Municipal de Educação nos anos 2000, creio que daí nasceu a minha veia de pesquisadora, pois me dedicava a pesquisa em livros na biblioteca deste lugar, coletando material para apresentar aos professores da educação infantil da SEMED. Em busca de uma pesquisa científica a partir do ano de 2013, o nosso grupo de professores-formadores da educação infantil foi convidado a participar do Grupo de Pesquisa Teoria Histórico-Cultural, Infância e Pedagogia da UFAM, sob orientação da Prof. (a) Dr. (a) Michelle de Freitas Bissoli.

Esses encontros foram fundamentais para perceber a necessidade de mais aprimoramento na pesquisa. Em 2016, ingressei no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) na UFAM, significando uma das etapas que propiciou a minha iniciação

à pesquisa científica. Entretanto, posso dizer, que as disciplinas contribuíram deveras para minha formação, ao aprofundarem, sobretudo, conceitos abordados por autores marxistas, ampliando de forma significativa o meu pensamento crítico e o meu entendimento da realidade.

Três professoras, não desconsiderando as demais, foram expressivas para mim. A primeira, a admirável Prof. (a) Dr. (a) Armanda Rachel Botelho Mourão, com a qual partilhei conhecimento e experiências que contribuíram muito com o meu objeto de pesquisa. A segunda, foi a notável Prof. (a) Dr. (a) Maria das Graças Sá Peixoto Pinheiro, pelas sugestões e contribuições para elaboração do trabalho, que trazia experiência na construção da metodologia da pesquisa. E finalmente a minha orientadora, Prof. (a) Dr. (a) Selma Suely Baçal de Oliveira, pelas respeitadas críticas e instigantes provocações, que certamente contribuíram para meu crescimento profissional e pessoal.

A dissertação, intitulada *PROEMEM: a lógica do mercado na educação pública municipal de Manaus* foi defendida em 2017 e aprovada pela banca avaliadora constituída pela prof. (a) Dr. (a) Maria das Graças Sá Peixoto Pinheiro da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), a Prof. (a) Dr. (a) Denise Trento Rebello de Souza da Universidade de São Paulo (USP), e a presidente da banca Prof. (a) Dr. (a) Selma Suely Baçal de Oliveira. A partir da aprovação, o trabalho de pesquisa foi indicado para o grau de doutoramento, prosseguindo os estudos na mesma área temática sobre o processo de mercadorização da educação pública municipal de Manaus.

Liberada para estudo pelo Programa Qualifica¹ da SEMED, dei continuidade em 2018, iniciando o curso de doutorado, obtendo uma bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para tal finalidade. Assim, a interação com os membros do Grupo de Estudo e Pesquisa em Políticas Públicas e Educação (GEPPE), da Faculdade de Educação (FACED), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), liderado pela professora Doutora Selma Suely Baçal de Oliveira, vem contribuindo significativamente para a ampliação e desenvolvimento dessa pesquisa. Ainda no ano de 2018, foi publicado como resultado dos estudos realizados na dissertação de mestrado, a produção de artigos em revistas de periódicos e de trabalhos em eventos científicos. E ainda recebi, por meio da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal do Amazonas, a homenagem pela escolha de melhor dissertação do ano de 2017, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Assim, na

¹ Decreto n.º 4.687, de 26 de novembro de 2019, que regulamenta o Programa “Qualifica” destinado à capacitação ao nível de pós-graduação stricto sensu em Mestrado ou Doutorado para profissionais do Magistério, no cargo de Professor e Pedagogo e dá outras providências.

caminhada da presente pesquisa, amplio a análise acerca da mercadorização na educação pública municipal de Manaus.

Fica evidente a necessidade do desenvolvimento da pesquisa, isto é, a produção do conhecimento, pois é elemento fundamental para compreensão das ingerências privadas e balizadas pelos interesses do mercado, desencadeadas ao longo dessa pesquisa de tese.

SEÇÃO I – INTRODUÇÃO

A natureza peculiar da matéria que versa levanta contra ela as mais violentas, as mais mesquinhas e as mais odiosas paixões, as fúrias do interesse privado.

Karl Marx

Prólogo (1867) de O Capital

O estudo intitulado “O capital financeiro na educação pública de Manaus/AM: as estratégias mercantilistas para o endividamento público” situa-se no eixo das políticas públicas educacionais, vinculado à linha de pesquisa educação, políticas públicas e desenvolvimento regional, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), sob a orientação da professora doutora Selma Suely Baçal de Oliveira, cujo projeto de pesquisa “A redemocratização do Brasil e a participação da juventude estudantil amazonense” está integrado ao Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas em Educação (GEPPE), com o apoio da agência financiadora de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM). Conforme esta linha de pesquisa, nesta tese, constitui-se como objeto de estudo e análise, o acordo de empréstimo externo firmado entre o BID e a Prefeitura Municipal de Manaus. A delimitação do estudo concentra-se no financiamento das ações do Projeto de Expansão e Melhoria Educacional da Rede Pública de Manaus (PROEMEM).

No desenvolvimento da dissertação², analisou-se a implantação do Projeto de Expansão e Melhoria Educacional da Rede Pública de Manaus (PROEMEM), na rede pública municipal de ensino, evidenciando o mercado no contexto das parcerias com o setor privado, nas etapas da educação básica. Durante esse processo, verificou-se as propostas educacionais evidenciadas no referido projeto, considerando a sua relação com as orientações do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), e as condicionalidades requeridas para o financiamento externo. A partir de então, infere-se que existe um movimento em prol de viabilizar a expansão de instituições privadas no setor educacional, onde encontram novos *nichos* de exploração

² Dissertação de mestrado, intitulada PROEMEM: a lógica do mercado na educação pública municipal de Manaus, sob a orientação da Professora Dra. Selma Suely Baçal de Oliveira, defendida em novembro de 2017 na Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

econômica que permitem a apropriação privada do bem público, sem, contudo, gerar efetivamente melhoria no ensino público municipal (ARANHA, 2017).

Em decorrência dos estudos realizados no mestrado, novas indagações surgiram com relação à expansão de instituições privadas na rede pública municipal de Manaus. Fez-se necessário examinar as contradições que envolvem o contexto reformista do Estado brasileiro, particularmente a partir dos anos de 1990, e os reflexos nas políticas públicas para a educação nacional, que permitiram novas formas de participação da sociedade civil nas decisões das políticas sociais. Desse modo, observa-se que a mudança preconizada na redefinição da política pública educacional do município de Manaus, reflete a ideologia³ neoliberal, visto que expressam estratégias privatizantes e ideológicas que compõem as relações de poder e se beneficiam nesse processo, atribuído pelo ritmo do capital financeiro⁴ internacional, ou seja, a fusão do capital bancário com o capital industrial, a ser discutido no decorrer desse estudo.

Nessa perspectiva, a concepção apresentada por agências financeiras multilaterais soa como se essas redefinições educacionais fossem suficientes para o homem realizar a apropriação do conhecimento e provocar mudanças na sua prática social.

A presente pesquisa tem continuidade do mesmo enfoque da dissertação de Mestrado, de examinar acerca do processo de mercantilização da educação pública municipal de Manaus, com o propósito de reconhecer a relevância do seu caráter histórico para o entendimento da realidade contemporânea. Trata-se de tema de forte conotação ideológica, que tanto no passado como atualmente, tem merecido entender sua essência, não apenas para operar a sua crítica, mas, antes e sobretudo, para compreendê-la na sua totalidade e no seu conteúdo, que somente pode ser apreendida em sua complexidade, através de ferramentas teóricas que possibilitem interpretar e explicar esse processo na educação.

A pesquisa no mestrado apontou as principais entidades representativas dos interesses do capital (bancos, institutos, editoras, fundações e outros investidores institucionais) estarem interessadas em investimentos na educação pública. Essa pista nos motivou a caracterizar a situação da rede pública municipal de ensino e a investigar as implicações do acordo de

³ Por se tratar de um conceito polissêmico, o termo ideologia, mesmo no campo marxista, apresenta diferentes entendimentos. Para Marx, o termo designa a “consciência invertida” do mundo real, e na definição de Engels, a ideologia é definida como “falsa consciência”. (LIGUORI, 2017). Concebe-se neste estudo a categoria ideologia como um sistema de crenças, valores e representações que se autoproduzem nas sociedades de classes com o objetivo de explicar, justificar e legitimar o sistema de dominação e estrutura material de exploração. Nesse sentido, a possibilidade de depurar e desvelar a ideologia é perpassada pela luta de classes e se dá através do discurso crítico vinculado à consciência da classe dominada.

⁴ Nos estudos de Marx (2017), presentes no livro III d ‘*O Capital*, Seção V, acerca do crédito e capital fictício, em que ele se reporta ao fato do “processo real de valorização do capital e se reforça a concepção do capital como um autônomo que se valoriza por si mesmo”. (p. 524).

empréstimo externo entre o BID e a Prefeitura Municipal de Manaus para o financiamento das ações do PROEMEM, marcado pela hegemonia⁵ do pensamento político, que tem como foco o princípio neoliberal, acrescido pela incorporação da ciência e da tecnologia às forças produtivas, sendo tais forças preconizadas pelo processo de competitividade no mundo corporativo, frente às constantes pressões do setor econômico por reformas do Estado e por redefinir políticas sociais e educacionais e especialmente a subjugação do ente público por força do endividamento questionável com a contratação de vultuosos empréstimos.

Nesse contexto, tem origem o acordo de empréstimo externo, desde o ano de 2013, entre o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e Prefeitura Municipal de Manaus (PMM), conforme se observa no Quadro 1 (p. 25), para o financiamento das ações do Projeto de Expansão e Melhoria Educacional da Rede Pública de Manaus (PROEMEM), cujo período da execução e implementação corresponde a oito anos (2013 a 2021), sendo a Secretaria Municipal de Educação (SEMED)/Manaus o órgão executor do referido projeto. Nessa direção, expande-se a presença direta de organizações privadas hegemônicas na acepção gramsciana, dentre os quais se destacam:

a) A Empresa Águila de Gestão Ltda., contratada no ano de 2014, que implementou a metodologia do Sistema Integrado de Gestão da Educação (GIDE), nas escolas da Secretaria Municipal de Educação em Manaus, introduzindo indicadores estratégicos de gerenciamento escolar, na lógica do mercado;

b) O Instituto Ayrton Senna (IAS), que no ano de 2015, implementou os programas de correção de fluxo – Se Liga, para estudantes não alfabetizados e Acelera Brasil, para estudantes alfabetizados em distorção idade-série, principalmente aqueles matriculados no 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. Para dar suporte teórico-metodológico aos docentes que fazem parte dos Programas de correção de Fluxo a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), em parceria com a equipe do Instituto Ayrton Senna, realizaram formação continuada em serviço para os professores da rede. Assim, desde agosto de 2014, a SEMED, por meio do Projeto de Expansão e Melhoria Educacional da Rede Pública de Manaus (PROEMEM), e por indicação do BID, iniciou o diálogo com o Instituto Ayrton Senna;

c) A Fundação Itaú Social no ano de 2015 firmou convênio, e implementou o Programa de Tutoria Educacional (PTE), na formação continuada em serviço, desenvolvido pela Divisão

⁵ Segundo Liguori e Voza (2017), Gramsci faz referência ao termo “hegemonia” nos Cadernos 1,6,7,10 e 13, trata-se de uma expressão frequente usada nos cadernos. “[...] constituindo um espectro extremamente amplo de significados em um âmbito de contextos que vai da economia até a literatura, da religião até a antropologia, da psicologia até a linguística.” (p. 722). O termo hegemonia será trabalho no decorrer deste estudo

de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM), para atendimento aos professores em estágio probatório⁶ da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental;

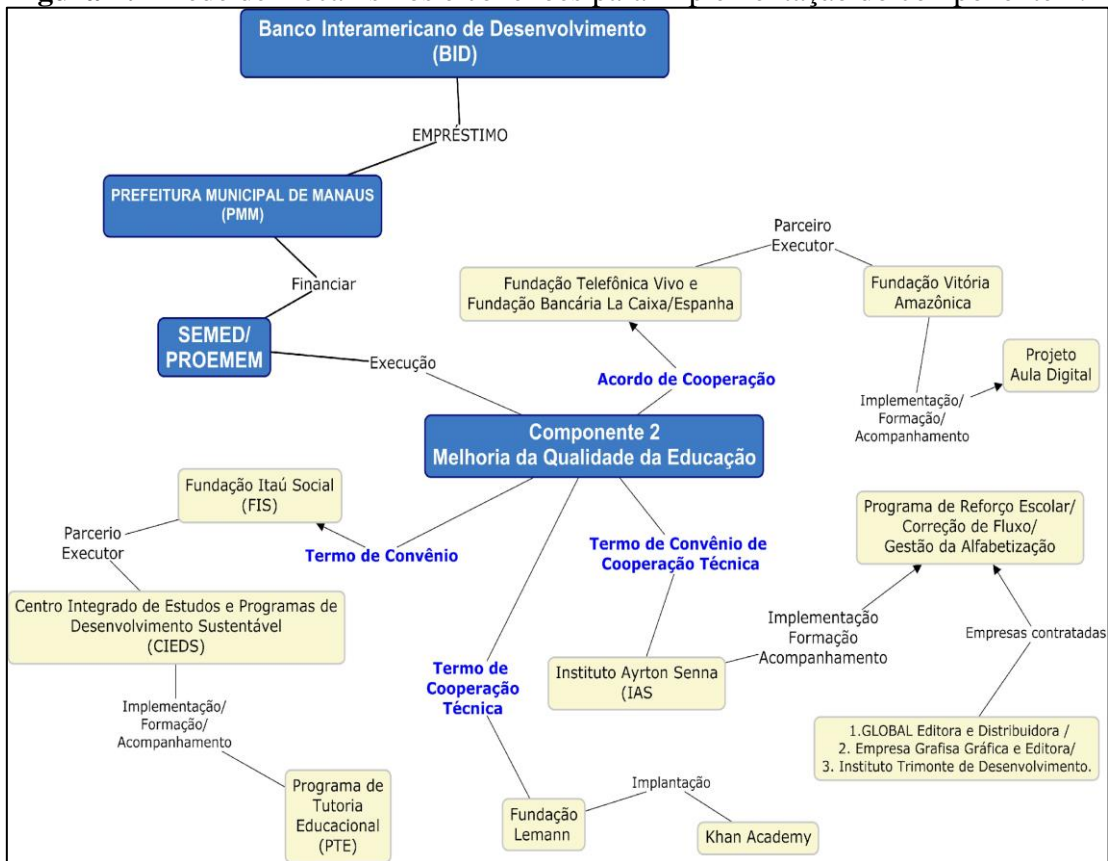
d) A Fundação Lemann, parceria formalizada no ano de 2017, por meio do Termo de Cooperação Técnica n.º 009/2017 (MANAUS, 2017), o qual se destina à implementação da plataforma *Khan Academy* em salas de aula da rede municipal de ensino de Manaus e propõe formações continuadas aos professores de matemática para avaliação da aplicabilidade da ferramenta aos estudantes do ensino fundamental, de forma experimental, na rede municipal;

e) A Fundação Telefônica Vivo, por meio do Acordo de Cooperação n.º 003/2017⁷ (MANAUS, 2018), implementado no ano de 2017, com o Projeto ProFuturo Aula Digital para os estudantes do ensino fundamental da rede municipal de Manaus. O ProFuturo Aula Digital é uma iniciativa global da Fundação Telefônica Vivo e Fundação Bancária La Caixa, executado pela Fundação Vitória Amazônica (FVA). De acordo com o documento Informe Social 2019, o projeto tem como missão facilitar o acesso à educação de qualidade para crianças por meio das ferramentas digitais. E os pilares do projeto são: formação de professores e acompanhamento na escola, conteúdos pedagógicos digitais e equipamentos tecnológicos; formação de professores para a inovação educativa: gestão e práticas educativas com uso de tecnologias digitais; ambiente virtual de aprendizagem para estudantes: língua portuguesa, matemática, ciências, tecnologia e cidadania; entrega de equipamentos, por meio da “Maleta Portátil”, composta por *laptop* com roteador (para uso do professor), *tablets* (para uso dos estudantes), mini projetor e tela de projeção. Sendo Manaus a primeira capital brasileira a implementar o referido projeto.

Na Figura 1 (p. 25) a seguir, está a síntese do objeto da pesquisa e das conexões estabelecidas para a implementação do componente 2 do PROEMEM referente a “melhoria da qualidade da educação”. Tais conexões apontam para o rigor teórico necessário para superar a aparência do objeto estudado e caminhar na tentativa de alcançar sua essência, seu movimento, suas relações estabelecidas, ou seja, buscar a totalidade, ainda que não possa captá-la em sua plenitude.

⁶ Professores iniciantes na atividade profissional na Rede Municipal de Educação passarão por três anos em período probatório, como determina o Art. 41 da CF/88, com redação dada pela Emenda Constitucional n.º 19/06/1998 e pela Lei municipal nº 1.128, de 5 de junho de 2007, que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Subsídios dos Professores do Magistério do Município de Manaus. Disponível em: http://www.cmm.am.gov.br/wp-content/uploads/2015/03/LEI_1126_DE_05_06_2007.pdf. Acesso em: 28 jul. 2020.

⁷ O Acordo de Cooperação n.º 003/2017, somente foi decretado no Diário Oficial de Manaus, em 04 de outubro de 2018

Figura 1: A rede de mecanismos e conexões para implementação do componente 2.

Fonte: Elaboração própria, com dados dos documentos da SEMED/Manaus.

Esta rede de mecanismos e conexões permite visualizar o poder dos organismos privados na rede municipal de Manaus. Assim, a atuação dos organismos privados por meio do sistema de parceria público-privada, está presente em todos os financiamentos dos demais componentes (ações) do PROEMEM. Essa concentração de poder e controle do financiamento das ações do PROEMEM nas mãos dos bancos, fundações, empresas e instituições permite a interferência destes, na política educacional da rede de ensino de Manaus, estabelecendo seu papel hegemônico na educação.

Em outras palavras, a rede pública municipal de Manaus aparece como laboratório para o aprimoramento desse tipo de tecnologia, que sem engano, está relacionado com a vinculação do trabalho docente ao monitoramento e ao desempenho do estudante.

No entanto, como acontece em toda dinâmica do processo social, o financiamento das ações do PROEMEM se revelam nas contradições que surgem nos espaços das lutas de classe, por meio dos sujeitos histórico-sociais em movimentos concretos. A partir do ano de 2013, período marcado pela articulação dos assessores do BID com a administração da educação

municipal, deu-se início a elaboração do Projeto de Expansão e Melhoria Educacional da Rede Pública de Manaus (PROEMEM), com o intuito de solicitar empréstimo ao banco. A partir de então, foi feito um levantamento em todos os departamentos da SEMED/Manaus, com a assessoria do BID, cuja exposição de resultados se realizou por meio do primeiro *workshop*, tendo como objetivo apresentar um diagnóstico das fragilidades da educação pública municipal naquele período. Destaca-se que no ano de 2014 foi celebrado o contrato de empréstimo com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) n.º 3397/OC-BR (BID, 2017). A partir de então constata-se as estratégias das organizações privadas hegemônicas, especificamente o BID na condução da rede pública municipal de ensino de Manaus.

O Quadro 1 sintetiza o percurso cronológico do acordo de empréstimo externo entre o BID e a Prefeitura Municipal de Manaus (PMM), para a materialização das ações do PROEMEM na rede pública municipal de ensino

Quadro 1: A materialização do acordo de empréstimo externo entre o BID e PMM.

Período	Acordo BID-PMM
Julho de 2013	Diálogo de Identificação Manaus, Estado do Amazonas, Diagnóstico e Apoio ao Desenho e Articulação de Programas (BR-L1328 Carta Consulta versão final PROEMEM).
25 de abril de 2014	PROEMEM aprovado pelo Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão/COFIEX/SEAIN (105ª Reunião-Recomendação nº 11/0105).
30 de outubro de 2014	Lei municipal nº 1.921, que institui no âmbito da SEMED o PROEMEM, a ser executado pelo período de 5 (cinco) anos (Revogada pela Lei municipal nº 2.230, de 04 de julho de 2017).
04 de julho de 2017	Lei municipal nº 2.230, REESTRUTURA o Projeto de Expansão e Melhoria Educacional da Rede Pública Municipal de Manaus (PROEMEM), para ser executado pelo período de cinco anos (2017 a 2021).
14 de julho de 2017	Contrato de Empréstimo nº 339792/OC-BR, celebrado entre o Município de Manaus/AM e o Banco Interamericano de desenvolvimento – BID, com garantia da República Federativa do Brasil, no valor de até US\$ 52.000.000,00 (cinquenta e dois milhões de dólares dos Estados Unidos da América), de principal, cujos recursos destinam-se ao financiamento do PROEMEM.
14 de julho de 2017	A Prefeitura de Manaus firma contrato de financiamento junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), no valor de US \$52 milhões, com anuência da Procuradoria Geral da Fazenda Nacional (PGFN). A partir desta data passa a contar o prazo de cinco anos (2017 a 2021), para a execução das metas estabelecidas pelo PROEMEM.
20 de julho de 2017	Procuradoria-Geral da Fazenda Nacional: contrato de vinculação de receitas e de Cessão e Transferência de Crédito, em Contragarantia relativa ao contrato de empréstimo externo firmado entre o Município de Manaus/AM e o Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID para o financiamento parcial do "Projeto

	de Expansão e Melhoria Educacional da Rede Pública Municipal de Manaus - PROEMEM".
--	--

Fonte: Elaboração própria, (Pesquisa documental).

Assim, no ano de 2014, com publicação no *Diário Oficial do Município (DOM)*, foi aprovada a Lei municipal n.º 1.921, de 30 de outubro de 2014⁸, que institui, no âmbito da SEMED, o Projeto de Expansão e Melhoria Educacional da Rede Pública de Manaus (PROEMEM). O referido projeto, anuncia em seu objetivo, expandir a *cobertura* e melhorar a qualidade da educação infantil e do ensino fundamental. O PROEMEM estrutura-se em quatro componentes, descritos a seguir: Componente 1 (um) – *Expansão e Melhoria da Cobertura da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (US\$29,74 millones)*; Componente 2 (dois) – *Melhoria da Qualidade da Educação (US\$15,05 millones)*; Componente 3 (três) – *Gestão, Monitoramento e Avaliação (US\$5,0 millones)*; Componente 4 (quatro) – *Administração do Projeto (US\$2,21 millones)*. Esses componentes contam com recursos financeiros programados para execução e implementação total em cinco anos (BID, 2014).

O PROEMEM foi financiado no valor global de US\$104.000.000,00 (cento e quatro milhões de dólares norte-americanos). Destes, US\$ 52.000.000,00 (cinquenta e dois milhões de dólares) são oriundos de uma operação de crédito com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e os outros 52 milhões de dólares, da contrapartida do orçamento da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) Manaus, e repasses do Ministério da Educação (MEC). Os contratos de empréstimos e de garantia foram firmados em 14 de julho de 2017, tendo sido a República Federativa do Brasil representada no ato pela Procuradora da Fazenda Nacional que esta subscreve, no uso da competência que lhe foi conferida mediante a Portaria Procuradoria Geral da Fazenda Nacional (PGFN) n.º 713, de 4 de julho de 2017, publicada no Diário Oficial da União (DOU), em 6 de julho de 2017.

A concepção presente nos documentos (BID, 2013; 2014; 2018; 2019; 2020 e 2021), investe na produção de um consenso que aponta legitimar a obrigação dos recursos financeiros, objeto do contrato de empréstimo externo entre o BID e a Prefeitura Municipal de Manaus, nos padrões internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

⁸ Essa Lei municipal foi revogada pela Lei municipal n.º 2.230, de 4 de julho de 2017, que reestrutura o PROEMEM para ser executado pelo período de 2017 a 2021. Disponível em: <file:///C:/Users/perifericos.com/Downloads/DOM%204158%2004.07.2017%20CAD%201.pdf>. acesso em: 28 jul. 2017.

No ano de 2017, a equipe do BID e o prefeito Arthur Virgílio do Carmo Ribeiro Neto, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), visitaram áreas onde seriam construídas novas escolas municipais e afirmou o seguinte: “agradeço a compreensão do Banco Interamericano de Desenvolvimento sobre a Amazônia e sobre Manaus, porque o verdadeiro desenvolvimento vem da educação” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2017).

Diante desta afirmação, a escolha do tema desta tese possui como justificativa analisar as implicações do Projeto de Expansão e Melhoria Educacional da Rede Pública de Manaus (PROEMEM) para a educação pública municipal de Manaus/AM, no período de 2013 a 2021, mediante a materialidade do empréstimo externo firmado entre o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Prefeitura Municipal de Manaus (PMM), para o financiamento das suas ações.

O PROEMEM não é apenas um projeto de expansão e melhoria para a educação pública municipal de Manaus, mas, a introdução de um projeto político cujas repercussões assumem, assim, um processo complexo para a mercadorização⁹ da educação básica. Pode-se ver, dessa forma, que o que se encontra em jogo é a própria construção de um novo padrão de relações ideológicas e políticas no interior da escola pública, balizados pelas determinações calcadas no padrão de acumulação capitalista, transformando a esfera pública em nicho de negócios rentáveis, que permitem a apropriação privada do bem público na partilha do espólio, sob a forma de construção de escolas ou espaços para objetivos educacionais, compra de tecnologias e contratação de consultorias.

O empréstimo externo entre o BID e a Prefeitura Municipal de Manaus (PMM), faz parte de um estratagema maior do capital para a formação das camadas subalternas em que estão envolvidas, inúmeras organizações privadas, que, por exemplo, “objetivava propiciar la inclusión social en el sector prioritario de educación [...] reducción de la pobreza y aumento de la equidad social¹⁰”. (BID, 2014, p. 6).

Diante desse processo conflituoso e fetichizado¹¹, coloca-se então em evidência, a tese de que o acordo do empréstimo externo firmado entre o BID e a Prefeitura Municipal de Manaus

⁹ Mercadorização tem relação com os processos descritos por Marx na quinta seção do tomo III de *O Capital* (2017), a qual trata sobre o capital monetário e, em especial, sobre a metamorfose da mercadoria, discutido no decorrer desse trabalho.

¹⁰ Documento do PROEMEM na versão, original em espanhol.

¹¹ Fetichismo é um termo usado por Karl Marx no livro “O Capital” em que ele se reportou ao fato da mercadoria, enquanto resultado do trabalho humano e ao ser trocada, adquirir vida própria. Ao assumir um caráter social, a mercadoria na sua relação com os produtores, vai perdendo sua referência com o trabalho humano e adquire uma forma fantasmagórica e autônoma, “isso eu chamo de fetichismo, que se cola aos produtos do trabalho tão logo eles são produzidos como mercadorias e que, por isso, é inseparável da produção de mercadorias.” (MARX, 2011a, p. 207).

para o financiamento das ações do PROEMEM, tem produzido endividamento público, através de seus vários movimentos no sistema de parceria público-privada na educação, especialmente com a falácia da expansão e melhoria educacional, que redundam na sangria dos recursos públicos. Esse acordo apresenta em seu bojo as estratégias mercantilistas moldadas para a subserviência ao capital financeiro, formando uma “engrenagem” do sistema, estabelecendo seu terreno lucrativo. E, para além do endividamento, constatou-se que o setor privado (inter)nacional, no âmbito educacional, tem por objetivo empobrecer a educação básica de Manaus, pois sonega aos trabalhadores da educação os conhecimentos históricos e socialmente produzidos pela humanidade, uma vez que suas indicações e promoção de treinamentos se sustentam em processos que se contrapõem à educação pública, gratuita, democrática, laica e de qualidade, bem como à formação humana voltada para cidadania plena.

Para Algebaile (2009), a reforma do Estado, em seu mais amplo sentido, envolveu um programa de privatizações que, por meio da entrega do patrimônio público à iniciativa privada, desmontou qualquer possibilidade de autonomia por parte do Estado, “de maneira que as organizações internacionais passaram a dizer o que gastar, quanto gastar e onde gastar” (ALGEBAILLE, 2009, p. 248). Nessa perspectiva, “essa questão constitui um desafio significativo para a consecução do projeto hegemônico de reestruturação do capital, sob comando neoliberal” (MONTAÑO, 2014, p. 23).

Assim, a política privatista consolidada pelos acordos, contratos e convênios vem acompanhada de um reforço da aparência, a fim de diluir as distinções entre o público e o privado, “a relação público-privada tem como concepção, não apenas a propriedade, mas os projetos societários em disputa em uma perspectiva de classe” (CAETANO; PERONI, 2019, p. 101). Pois, é no interior desse movimento que se manifestam, historicamente, tanto nas relações de dominação ou de dependência quanto nas relações de resistência. “Toda história política tem sido uma história de lutas de classes, de lutas entre classes dominantes, nos diferentes estágios do desenvolvimento social” (MARX; ENGELS, 1998, p. 46). O que se pode averiguar é que, essas relações entre o público e o privado estão mediadas pelas doutrinas ou ideologias voltadas para a formação de consensos, na dinâmica das relações econômicas de exploração.

Nessa direção, a entrada de empresas, institutos e fundações na rede pública municipal de ensino de Manaus, agem tanto no sentido doutrinário, quanto no campo pragmático de elaboração de proposições de políticas públicas. A partir do exposto, anuncia-se a questão

central: Quais as implicações do Projeto de Expansão e Melhoria Educacional da Rede Pública de Manaus (PROEMEM), para a educação pública municipal de Manaus/AM, no período de 2013 a 2021, mediante a materialidade do empréstimo externo firmado entre o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Prefeitura Municipal de Manaus, no financiamento das suas ações?

Essas relações contraditórias e fetichizadas instiga outras questões: como ocorre o processo de expansão das organizações privadas no campo educacional? Como vêm ocorrendo o movimento de expansão e melhoria educacional, através da materialização do empréstimo externo firmado entre o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Prefeitura Municipal de Manaus para o financiamento das ações do PROEMEM? Quais as revelações e consequências do acordo de empréstimo externo materializado entre o BID e a Prefeitura Municipal de Manaus para a rede de ensino?

A pesquisa tem como lócus a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) /Manaus. O recorte temporal definido corresponde ao período de 2013 a 2021, considerando o acordo de empréstimo externo entre o BID e a Prefeitura Municipal de Manaus, para o financiamento das ações do PROEMEM. A Secretaria Municipal de Educação (SEMED) /Manaus, por meio da administração, infraestrutura e gestão educacional, coordena a educação pública municipal. No formato da administração educacional no município, a SEMED/Manaus está subdividida geograficamente em sete distritos Educacionais, denominados Divisões Distritais Zonais (DDZs)¹², distribuídos na área urbana e rural da cidade de Manaus, nas quais estão inseridas 518 unidades de ensino, como mostra o Mapa 1 (p. 31), das quais 433 estão localizadas na área urbana, e 85 estão na área rural.

Destaca-se que, na área rural, 36 escolas situam-se na área rodoviária com entrada por transportes terrestres e 49 estão na área ribeirinha com passagem por transporte fluvial, em que 19 escolas concentram-se nas comunidades localizadas ao longo do Rio Amazonas e 26 ficam às margens do Rio Negro. 04 são escolas indígenas¹³. A rede municipal de ensino de Manaus possui um total de 252.163 matrículas¹⁴, o que a coloca entre as três maiores redes municipais

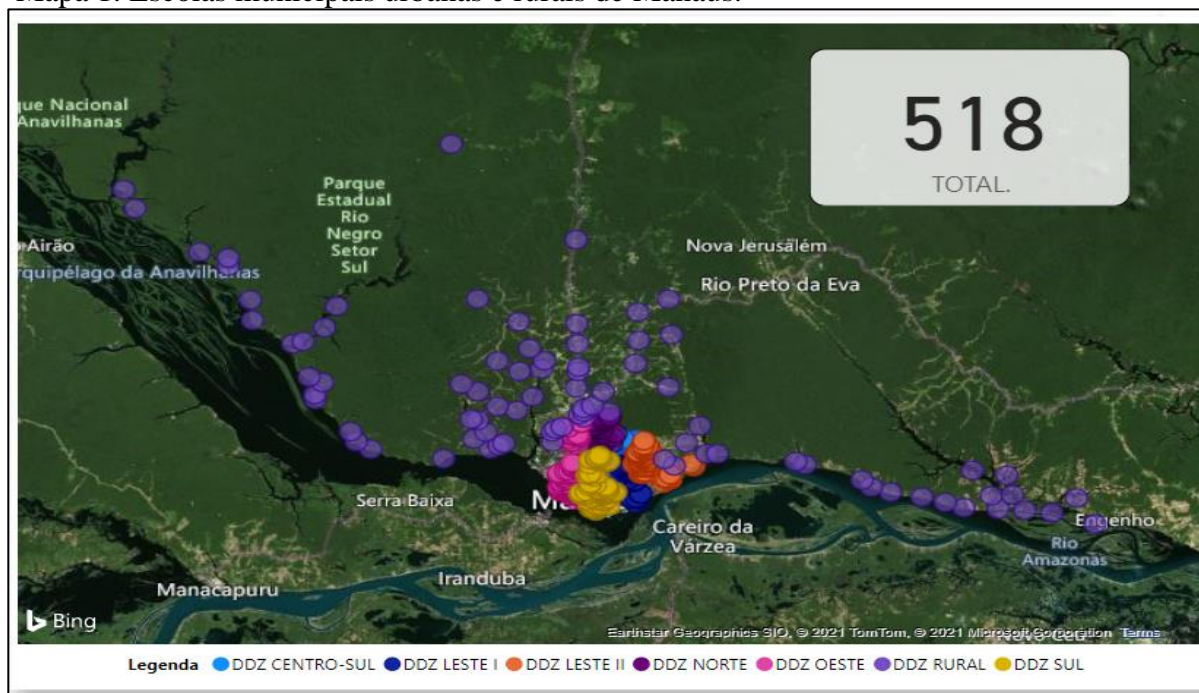
¹²A partir da regulamentação do Decreto n.º 0090, de 4 de maio de 2009, que modifica o Regimento Interno, considerando a necessidade de reorganização da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) da Prefeitura de Manaus. Registra-se, a composição de sete Divisões Distritais Zonais (DDZs): DDZ Sul, DDZ Centro-Sul, DDZ Oeste, DDZ Leste I, DDZ Leste II, DDZ Norte e DDZ Rural (Rodoviária e Ribeirinha). Fonte: <http://dom.manaus.am.gov.br/pdf/2009/maio/dom2196cad1.pdf/view>. Acesso em: 12 dez 2020.

¹³Informações disponibilizadas na página da SEMED/Manaus. Fonte: <http://servicossemed.manaus.am.gov.br/semedweb/index.php?r=uNIDADEADMINISTRATIVA/adminEscola>. Acesso em 25 de set. de 2021.

¹⁴ Fonte: SEMED/SSAF/DEPLAN/SIGEAM/DIE. Data de referência em: 29 de abr de 2021.

de ensino do país. Considerando a distribuição da oferta de matrículas entre as áreas urbana e rural, na área rural contam 11.316 matrículas.

Mapa 1: Escolas municipais urbanas e rurais de Manaus.



Fonte: SEMED, 2021. Disponível em:

<http://servicossemed.manaus.am.gov.br/semedweb/index.php?r=uNIDADEADMINISTRATIVA/adminEscola>. Acesso em 25 de set. de 2021.

Nessa perspectiva, a pesquisa tem como objetivo central: analisar as implicações do Projeto de Expansão e Melhoria Educacional da Rede Pública de Manaus (PROEMEM) para educação pública municipal de Manaus/AM, no período de 2013 a 2021, mediante a materialidade do empréstimo externo firmado entre o BID e a Prefeitura Municipal de Manaus, no financiamento das suas ações.

Com o propósito de alcançar o objetivo central, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- a) Analisar o processo de expansão das organizações privadas no campo educacional;

- b) Investigar o movimento de expansão e melhoria educacional, através da materialização do empréstimo externo firmado entre o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Prefeitura Municipal de Manaus para o financiamento das ações do PROEMEM;
- c) Constatar as revelações e consequências do empréstimo externo materializado entre o BID e a Prefeitura Municipal de Manaus para a rede de ensino.

1.1 O caminho da investigação: metodologia e procedimentos

A escolha do objeto da pesquisa não é uma opção imparcial. Parte-se da premissa de que não existe imparcialidade em nenhum processo histórico a que se propõe analisar. Ademais, a educação¹⁵ passa a ser compreendida como parte de um movimento maior, o que vai ao encontro do que defende Saviani (2019), “a neutralidade é impossível. É isso o que se quer dizer quando se afirma que a educação é um ato política”. (p. 112). Desse modo, o processo educacional necessita ponderar as características do período histórico do qual é parte essencial.

O arcabouço teórico que embasa a pesquisa parte das reflexões e inferências de autores que adotam em suas abordagens a construção histórico crítica em diversas análises dos eventos e situações do mundo contemporâneo, especialmente em tempos de avançadas desconstruções e subtrações de direitos sociais.

O materialismo histórico-dialético sustenta a construção teórico-metodológica para a realização da pesquisa e consequente elaboração da tese, pois se compreende como possibilidade de desvelar o real, permitindo a análise da complexidade em sua forma dinâmica e contextualizada, posto que não se fundamenta no estudo do objeto propriamente dito, isolado, visto que esse está imbricado à realidade social. Assim, pode-se inserir o objeto como parte essencial do movimento real.

Considerando a reflexão de Lukács (2012, p. 426), sobre Engels, em seu discurso fúnebre a Marx, fala do “fato elementar [...] de que os homens precisam em primeiro lugar

¹⁵Os elementos de uma concepção marxista da educação começam a surgir na década de 1840, em muitas obras de Marx e Engels (por exemplo, *O Capital*, *A ideologia alemã*, *Crítica ao Programa de Gotha* e *Princípios do comunismo*, de Engels). Posteriormente, uma teoria mais coerente da educação foi gradualmente construída sobre esses fundamentos. “Grande impulso lhe foi dado pela Revolução de Outubro e sua necessidade de uma práxis educacional marxista (Lenin, Krupskaja, Blonskii, Pistrak e Makarenko). Na verdade, a teoria marxista da educação é, essencialmente, uma *teoria da prática*.” (BOTTOMORE, 1988, p. 199).

comer, beber, ter um teto e vestir-se, antes de ocupar-se de política, de ciência, de arte, de religião, etc.”. Aqui Engels está falando exclusivamente dessa relação de prioridade ontológica. Desse modo, as crenças, as religiões, a moral e também a política, entre outros elementos, constituem a consciência humana sendo resultado dessas relações e não seus pressupostos.

No livro “A ideologia Alemã”, Marx (2017, p. 3) afirma: “os homens sempre tiveram ideias falsas a respeito de si mesmos, daquilo que são ou deveriam ser”. Em decorrência disso, as relações humanas, organizadas, se dão a partir de representações das próprias criações humanas e estas não passam de abstrações tomadas em si mesmas, fora da realidade histórica dos homens.

No ensaio de ir além do aparente e alcançar a essência do fenômeno, alicerçado a partir das categorias dialéticas do singular, do particular e do universal, constata-se que a sociedade brasileira, orientada pela classe dirigente e dominante, ao invés de atender aos interesses de toda a sociedade, prioriza seus interesses privados, os interesses peculiares vinculados às novas formas de mercadorização. Nas palavras de Marx: “A única força que os junta e os relaciona é a do proveito próprio, da vantagem individual, dos interesses privados” (MARX, 2011a, p. 197).

Karel Kosik (2011) analisa as mistificações da pseudoconcreticidade, que constitui o mundo da reificação, das aparências enganadoras, dos preconceitos e da práxis¹⁶ fetichizada. Kosik (2011, p. 11), ao defender a superação da pseudoconcreticidade, alerta sobre o erro de tomar a aparência do fenômeno como sua essência, e afirma que “o fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas de modo inadequado”.

O ponto de partida são as implicações do acordo de empréstimo externo entre o BID e a Prefeitura Municipal de Manaus para o financiamento das ações do PROEMEM, no período de 2013 a 2021 e o endividamento, consolidado com repasse de recursos públicos municipais previstos no acordo negociado. Nesse sentido, aponta-se para o rigor teórico necessário para superar a aparência e este ponto de partida deve caminhar com a compreensão da realidade. Para deixar essa análise ainda mais clara, em *O método da economia política*, Marx (2008) expõe a questão que não pode ser efetiva apropriação da realidade pelo pensamento e explicita:

¹⁶A práxis de que se trata neste contexto é historicamente determinada e unilateral, “é a práxis fragmentária dos indivíduos, baseada na divisão do trabalho, na divisão da sociedade em classes e na hierarquia de posições sociais que sobre ela se ergue”. (KOSIK, 2011, p. 11).

Quando estudamos um país determinado do ponto de vista da Economia Política, começaremos por sua população, divisão desta em classes, seu estabelecimento nas cidades, nos campos, na orla marítima; os diferentes ramos da produção, a exportação e a importação, a produção e o consumo anuais, os preços das mercadorias etc. Parece mais correto começar pelo que há de concreto e real nos dados, assim, pois, na economia, pela população, que é a base e sujeito de todo o ato social da produção. Todavia, bem analisado, esse método seria falso. A população é uma abstração se deixo de lado as classes que a compõem. Essas classes são, por sua vez, uma palavra sem sentido se ignoro os elementos sobre os quais repousam, por exemplo: o trabalho assalariado, o capital etc. O capital, por exemplo, não é nada sem trabalho assalariado, sem valor, dinheiro, preços etc. Se começasse, portanto, pela população, elaboraria uma representação caótica do todo e, por meio de uma determinação mais estrita, chegaria analiticamente, cada vez mais, a conceitos mais simples; do concreto representado chegaria a abstrações mais simples. Chegado a esse ponto, teria que voltar a fazer a viagem de modo inverso, até dar de novo com a população, mas dessa vez não como uma representação caótica de um todo, porém como uma rica totalidade de determinação e relações diversas (MARX, 2008, p. 257-258).

Nesse sentido, a totalidade é uma categoria indispensável. Essa totalidade já não mais se apresenta ao pensamento como uma caótica representação do todo, mas como uma rica totalidade da multiplicidade das determinações e das relações. A seguir, Kosik (2011) afirma que:

A dialética da totalidade concreta não é um método que pretenda ingenuamente conhecer todos os aspectos da realidade, sem exceções, e oferecer um quadro total da realidade, na infinidade dos seus aspectos e propriedades; é uma teoria da realidade e do conhecimento que dela se tem como realidade. A totalidade concreta não é um método para captar e exaurir todos os aspectos, caracteres, propriedades, relações e processos da realidade; é a teoria da realidade como totalidade concreta. (KOSIK, 2011, p. 36).

Assim, o concreto só pode ser adequadamente captado pelo pensamento não como ponto de partida, mas como ponto de chegada, e Marx (2008) nos diz para consolidar que:

O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação. No primeiro método, a representação plena volatiliza-se na determinação abstrata; no segundo, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento. Assim é que Hegel chegou à ilusão de conceber o real como resultado do pensamento que se absorve em si, procede de si, move-se por si; enquanto o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto não é senão a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo mentalmente como coisa concreta. Porém, isso não é, de nenhum modo, o processo da gênese do próprio concreto. A mais simples categoria econômica, suponhamos, por exemplo, o valor de troca, pressupõe a população, uma população que produz em determinadas condições e também certo tipo de famílias, de comunidades ou Estados. Tal valor nunca poderia existir de outro modo senão como relação unilateral-abstrata de um todo concreto e vivo já determinado (MARX, 2008, p. 258-259).

É aqui que Marx elucida o caminho das categorias mais simples, abstratas e a relação entre as unidades e o todo do qual elas fazem parte. Na sequência, Marx (2008) observa o seguinte:

As categorias simples são a expressão das relações nas quais o concreto menos desenvolvido tem podido se realizar sem haver estabelecido ainda a relação mais complexa, que se acha expressa mentalmente na categoria concreta, enquanto o concreto mais desenvolvido conserva a mesma categoria como uma relação subordinada. O dinheiro pode existir, e existiu historicamente, antes que existisse o capital, antes que existissem os bancos, antes que existisse o trabalho assalariado. Desse ponto de vista, pode-se dizer que a categoria simples pode exprimir relações dominantes de um todo pouco desenvolvido ainda, relações que já existiam antes que o todo tivesse se desenvolvido na direção que é expressa em uma categoria mais completa. Nesse sentido, as leis do pensamento abstrato que se eleva do mais simples ao complexo correspondem ao processo histórico real (MARX, 2008, p. 260-261).

Ou seja, o dinheiro, como categoria mais simples, unilateral e abstrata, existiu antes que existissem outras categorias mais complexas como o capital, os bancos e o trabalho assalariado. O curso do pensamento, que se eleva do simples ao concreto, é o mesmo caminho percorrido pelo processo histórico. Mas, novamente, Marx observa sobre a análise da lógica de um determinado fenômeno na sua forma desenvolvida que é a chave para a análise do processo histórico de desenvolvimento desse fenômeno:

A sociedade burguesa é a organização histórica da produção mais desenvolvida, mais diferenciada. As categorias que exprimem suas condições, a compreensão de sua própria organização a tornam apta para abarcar a organização e as relações de produção de todas as formas de sociedade desaparecidas, sobre cujas ruínas e elementos se acha edificada, e cujos vestígios, não ultrapassados ainda, leva arrastando, enquanto que tudo o que fora antes apenas indicado se desenvolveu, tornando toda sua significação etc. (MARX, 2008, p. 264).

Esse trecho chama a atenção para que, a perspectiva crítica em relação à sociedade burguesa para quem pesquisa deve tomar as devidas cautelas para não adotar uma posição evolucionista ingênua na análise histórica. Ademais, logo se percebe que:

A sociedade burguesa não é em si mais do que uma forma antagônica do desenvolvimento, certas relações pertencentes a formas anteriores nela só poderão ser novamente encontradas completamente esmaecidas, ou mesmo disfarçadas, por exemplo, a propriedade comunal. Se é certo, portanto, que as categorias da economia burguesa ocorrem em todas as demais formas de sociedade (MARX, 2008, p. 264).

Pode verificar-se esta direção e sobre a questão metodológica, Marx (2008) chama a atenção do fato de que embora o conhecimento científico caminhe do abstrato ao concreto, da

parte para o todo, ele alerta que o objeto já existe antes de ser tratado como objeto do conhecimento científico:

Quando se estuda a marcha das categorias econômicas e em geral qualquer ciência social histórica, sempre convém recordar que o sujeito – a sociedade burguesa moderna, nesse caso – se encontra determinado na mentalidade tanto quanto na realidade, e que as categorias, portanto, exprimem formas de vida, determinações de existência e amiúde somente aspectos isolados dessa sociedade determinada, desse sujeito, e que, por isso, a [Economia Política] não aparece também como ciência, senão unicamente a partir do momento em que trata dela como tal (MARX, 2008, p. 265).

Pode-se concluir que o conhecimento científico parte da premissa de que o objeto já existe na totalidade com determinadas características. Para conhecer e analisar este todo da materialidade do acordo do empréstimo externo entre o BID e a Prefeitura Municipal de Manaus, e suas consequências para educação pública municipal, urge, primeiro, torná-lo claro e explicá-lo no sentido de não tomar o imediato como realidade, pois a dialética não é um método reducionista, “é o método do desenvolvimento e da explicitação dos fenômenos culturais, partindo da atividade prática objetiva do homem histórico” (KOSIK, 2011, p. 32).

De fato, para Marx (2011b), há um nível das determinações essenciais e todos os estágios da produção, há determinações comuns fixadas pelo pensamento como universais; “mas as assim chamadas condições universais de toda produção nada mais são do que esses momentos abstratos, com os quais nenhum estágio histórico efetivo da produção” (MARX, 2011b, p. 61). Momento essencial ou abstrato, é, para Marx, o mesmo. O nível da abstração não é o nível histórico-concreto do real, não quer dizer que o abstraído analiticamente seja irreal, além disso, a essência se encontra num plano mais profundo, e o que aparece é o superficial: “Essa é a aparência, apenas a aparência [...]. Nessa sociedade da livre concorrência, o indivíduo aparece desprendido dos laços naturais” (MARX, 2011b, p. 54). Eis aí, como afirma Saviani (2019, p.111), “a característica da sociedade atual: uma sociedade de mercado, burguesa, capitalista. Capitalista porque os meios de produção foram concentrados na forma de capital”.

O marco histórico desta pesquisa é definido a partir das especificidades do final do século XX, e se deve principalmente em razão das reformas neoliberais para educação que vieram a ser adotadas a partir dos anos de 1990 até os dias atuais. Essas reformas iniciaram-se com compromissos assumidos pelos governos de diferentes países e pelos organismos internacionais na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990. A partir desse movimento, a educação passou a ser tema central das

reformas políticas e econômicas, sendo “fortemente direcionadas, tanto na definição de suas prioridades quanto de suas estratégias, pelas orientações dos organismos internacionais financiadores” (KRAWCZYK, 2012, p. 347).

Em síntese, a reforma educacional é uma ação delineada em escala sistemática, da qual o conteúdo dependerá das circunstâncias históricas e locais. Torna-se evidente que muitas reformas têm uma dimensão doutrinária, que propagam uma visão sobre o papel do Estado na promoção de um novo modelo de formação, para uma nova conjuntura social e econômica. Estas orientações, refletidas nas recomendações políticas de diversas agências internacionais, mostram como as organizações internacionais financiadoras, principalmente o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), se encarregam da transmissão de normas e ideologias educacionais por meio dos diversos canais do sistema internacional.

Busca-se interpretar a realidade por meio das categorias analíticas: totalidade, contradição e mediação, pois o desenvolvimento de qualquer método investigativo envolve uma concepção articulada com a realidade e possibilita o conhecimento das condições objetivas acerca do objeto de pesquisa. Desse modo, o caráter do estudo se insere no campo crítico. A análise das fontes é desenvolvida a partir do conceito de Estado¹⁷, formulado por Gramsci (2000), pois consideramos que a discussão sobre o Estado auxilia a entender a organização política do Estado brasileiro, tendo em vista a explicação dos processos de reivindicações dos vários setores da sociedade civil por seus direitos e por uma maior participação na vida política do país. Dessa forma o conceito de Estado traduz-se em uma ferramenta metodológica fundamental para as pesquisas que envolvem as relações sociais. De acordo com Fontes (2018), Gramsci analisa:

[...] o que é como se organiza o Estado capitalista, considerando-o como integrando uma totalidade não mecânica mas sim relacional e complexa (“orgânica”). Ele recusa – a meu ver corretamente – toda cisão entre base e superestrutura, colocando-se diante da real complexidade de explicar o processo da dominação capitalista considerando não apenas o predomínio econômico, mas também o domínio político e ideológico, pensados em sua correlação com as lutas de classes, abertas ou moleculares. (FONTES, 2018, p. 220).

Assim, a categoria de Estado em Gramsci (2000) nos é basilar, possibilitando a compreensão da materialidade em que está inserido o objeto de pesquisa. Para Gramsci (2000), à articulação estatal é coligada o aparelho hegemônico, ou seja, o aparelho hegemônico é

¹⁷Por Estado deve-se entender, além do aparelho de governo, também o aparelho “privado” de hegemonia ou sociedade civil. E ainda, segundo Gramsci: “Na política, o erro acontece por uma inexata compreensão do que é o Estado (no significado integral: ditadura + hegemonia)”. (LIGUORI; VOZA, 2017, p. 518).

entendido, deste modo, como uma sociedade particular, que se torna o correspondente do aparelho governativo-coercitivo.

Assinalei de outra feita que, numa determinada sociedade, ninguém é desorganizado e sem partido, desde que se entendam organização e partido num sentido amplo, e não formal. Nesta multiplicidade de sociedades particulares, de caráter duplo — natural e contratual ou voluntário —, uma ou mais prevalecem relativamente ou absolutamente, constituindo o aparelho hegemônico de um grupo social sobre o resto da população (ou sociedade civil), base do Estado compreendido estritamente como aparelho governamental-coercivo (GRAMSCI, 2000, p. 253, C 6, §136).

Para Gramsci, o Estado capitalista ampliado integra e penetra espaços crescentes da vida social. Objetivando melhor contextualizar a política educacional brasileira atual, apreende-se o referencial gramsciano como suporte teórico necessário à análise do objeto de pesquisa, visto que corrobora com o apresentado por Jacomini (2018, p. 15), ao indicar: “os escritos de Gramsci são ricos de categorias que contribuem para a leitura do mundo atual, posto que ele pensou a revolução num contexto de imensas contradições”. A autora afirma que no pensamento de Gramsci, “os conceitos não aparecem de forma isolada, independentes uns dos outros, mas em estreita articulação” (JACOMINI, 2018, p. 42). E, ainda ressalta que a relação dialética entre teoria e prática no pensamento de Gramsci informa sua análise científica e sua estratégia política (JACOMINI, 2018).

Para melhor apreensão do objeto de pesquisa, utilizam-se ainda as categorias gramscianas: aparelhos privados de hegemonia (sociedade civil).

Os aparelhos privados de hegemonia ligam-se direta ou indiretamente ao solo da produção, permitindo compreender como diferentes tendências e contradições são traduzidas em formas mais ou menos organizadas de cultura e de consciência e chegam a condensar-se como projetos políticos. Partindo das observações de Gramsci, é possível ir além e acompanhar o processo pelo qual do conflito e agregação entre aparelhos privados de hegemonia se cristaliza uma direção mais ou menos definida, que empolga e penetra o Estado e a partir dele se expande, conduzida como política pública através de suas agências. (FONTES, 2018, p. 221)

Resumidamente, Aparelhos Privados de Hegemonia (APH), na categoria privado quer dizer que são privados de uma determinada fração de classe. Na categoria aparelhos é no sentido das organizações, ou seja, instrumento da organização da classe, e a hegemonia no sentido da moral, da filosofia e da arte, que vão ser complementados na ideia de intelectual, que no decorrer dos capítulos será mostrada a organização do processo da hegemonia.

As categorias apresentadas contribuirão para analisar de modo amplo e intenso o acordo de empréstimo externo firmado entre o BID e a Prefeitura Municipal de Manaus, e nos auxiliarão como suporte teórico para a árdua tarefa do trabalho com os documentos oriundos desse acordo.

Apresentam-se também as contribuições de Marx (2008; 2011a; 2017) sobre o conceito de capital financeiro e sobre o sistema da dívida pública e mais-valia. Torna-se fundamental ter clareza do avanço desse processo, condicionado aos novos mecanismos hegemônicos de função e direção intelectual contidos nos acordos, convênios, consultorias, tecnologias educacionais e nas ofertas dos seus produtos que são comercializados entre setor público e setor privado (inter)nacional.

Observa-se assim, um movimento hegemônico no campo educativo, pois numa sociedade de base capitalista em que se vive hoje, as pedagogias hegemônicas correspondem aos interesses da burguesia, já que essa ocupa a posição de classe dominante, e aos interesses dominados situando-se, no movimento contra-hegemônico, ou seja, as pedagogias contra-hegemônicas correspondem aos interesses do movimento operário e do conjunto dos trabalhadores despossuídos. Com efeito, Saviani (2019) afirma que

As teorias pedagógicas se dividem, de modo geral, em dois grandes grupos: aquelas que procuram orientar a educação no sentido da conservação da sociedade em que se insere mantendo a ordem existente, e aquelas que buscam orientar a educação tendo em vista a transformação da sociedade, posicionando-se contra a ordem existente. As primeiras correspondem aos interesses dominantes e, por isso, tendem a hegemonizar o campo educativo. As segundas correspondem aos interesses dominados situando-se, pois, no movimento contra-hegemônico. (SAVIANI, 2019, p. 17).

A trajetória de consolidação da educação pública brasileira no século XX e XXI tem sido “determinada por forças que ora incentivam o crescimento do setor público, ora do setor privado, ora de ambos” (CUNHA, 2007, p. 810) e se forma como um processo prolixo e oposto. Com essa perspectiva, considera-se que a materialização dos acordos, convênios, consultorias, e etc, entre o setor público e o setor privado (inter)nacional na educação, ocultam interesses hegemônicos do grande capital de forma disfarçada e camuflada para legitimar seus projetos e programas, como, por exemplo, o acordo de empréstimo externo entre BID e a Prefeitura Municipal de Manaus para o financiamento das ações do PROEMEM. Percebe-se, desse modo, que a presença das organizações privadas na educação pública municipal, apresenta uma crescente sofisticação de concepções pedagógicas, delineando novos horizontes para a rede pública municipal de ensino e funcionando como uma atividade organizativa que, em Manaus,

se efetiva na educação básica. Nesse sentido, pesquisas sobre questões relativas à reforma do Estado e da educação provenientes desse período de crescente mercantilização da educação e de políticas neoliberais que possibilitam a consolidação do sistema de parceria público-privada na educação são realizados por Adrião (2017); Adrião e Peroni (2019); Caetano e Peroni (2019) Evangelista e Shiroma (2007; 2014; 2018); Krawczyk (2000); Neves (2002; 2005); Oliveira (2000); Robertson e Verger (2013); Fontes (2010; 2018); Saviani (2013; 2019) entre outros, e evidenciam as propostas de descentralização e de flexibilização das atividades administrativas do Estado e seus desdobramentos para os setores de políticas sociais e educacionais.

1.2 Dados sobre o trabalho de investigação empírica

Com objetivo de caracterizar a situação atual da educação pública municipal de Manaus/AM, constatou-se que seria necessário levantar diversas fontes empíricas. As primeiras aproximações para caracterizar as estratégias mercantilistas exigiram a análise dos dados sistematizados nos documentos oriundos do acordo de empréstimo externo entre o BID e a Prefeitura Municipal de Manaus, disponibilizados anualmente no endereço eletrônico do BID. Esses dados possibilitam verificar possíveis desdobramentos funestos para a educação municipal, na qual o setor privado está atuando. Ao todo, foram selecionados 44 documentos no endereço eletrônico do BID de 2013 até 2021¹⁸.

Além de utilizar alguns dados estatísticos, também foram consultados documentos relativos à materialização da expansão das organizações privadas hegemônicas na educação municipal, onde se apresentam as informações sobre a Fundação Itaú Social, Fundação Telefônica Vivo e Fundação Bancária La Caixa. A escolha dessas organizações privadas tem a ver com a sua atuação na formação docente da rede municipal, e com a disponibilidade de informações encontradas em seus relatórios anuais (ainda que muito limitado), no Diário Oficial de Manaus, na página oficial da Secretaria Municipal de Educação de Manaus, entre outros documentos. Além dessas fontes, documentos que se referem às políticas educacionais como legislações, resoluções, decretos, relatórios, normativas e outros. Esses documentos contribuíram para definir o contexto de estratégias mercantilistas no ensino.

¹⁸Para a sistematização das informações utilizamos o *software Cmap Tools*, tipo de programa de mapeamento de conceitos desenvolvido pelo Institute for Human and Machine Cognition (IHMC), orientados para a pesquisa acadêmica. Uma ilustração do mapa pode ser conferida no Apêndice A deste documento.

Do ponto de vista metodológico, a análise documental priorizou o cruzamento permanente de fontes internas diversas. Assim, fundamenta-se nas ponderações de Evangelista (2008), ao evidenciar que trabalhar com documentos, deve-se considerar o resultado de práticas sociais e expressão da consciência humana. Para a autora, é fundamental o posicionamento ativo do pesquisador na produção do conhecimento.

Esses passos resultam de intencionalidades que, para além da pesquisa, se vinculam aos determinantes mais profundos e fecundos da investigação, qual seja discutir, elucidar, desconstruir compreensões do mundo; discutir, elucidar, construir compreensões do mundo: produzir documentos, produzir conhecimentos é produzir consciências (EVANGELISTA, 2008, p. 5).

Considerando que, documentos são todos os materiais escritos que possam ser utilizados como fonte de informação, e ainda “os documentos são uma fonte poderosa, dos quais se podem retirar evidências que sustentam afirmações e declarações do pesquisador” (LÜDKE, 1986, p. 39), passa-se a analisar, no decorrer desta pesquisa, a forma como esses documentos elencados no Quadro 2 influenciam na elaboração da maioria das políticas educacionais no Brasil e especialmente em Manaus. Por esse motivo, o presente trabalho propõe o estudo de caráter teórico exploratório e análise documental com foco no acordo de empréstimo externo firmado entre o BID e a Prefeitura Municipal de Manaus, para o financiamento das ações do PROEMEM no período de 2013 a 2021.

Quadro 2: Documentos na expressão da lógica das organizações privadas¹⁹.

Organizações Privadas Hegemônica	Descrição do documento	Ano de publicação
Programa de Promoção das Reformas Educacionais na América Latina (PREAL)	La educación tras dos décadas de cambio. Qué hemos aprendido? Qué debemos transformar?	2012
	<i>PP Anexo I Confidencial</i> Project Profile BR-L1392	2014
	<i>PP Anexo V Confidencial</i> Project Profile BR-L1392	2014
	<i>BRASIL. Programa de expansión y mejoramiento educativo de la Red Pública Municipal de Manaos (PROEMEM) (BR-</i>	2014

¹⁹ Alguns documentos utilizados na pesquisa foram escritos em espanhol. A sua tradução para o português é de minha inteira responsabilidade.

Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID)		<i>L1392). Perfil de Proyecto. Project Profile BR-L1392</i>		
		<i>PP Anexo II Safeguards Filter and Form Post-ERM Project Profile BR-L1392</i>	2014	
		<i>PP Anexo III ESS Post-ERM Project Profile BR-L1392</i>	2014	
		<i>PP Anexo IV Project Profile BR-L1392</i>	2014	
	Approved	Contrato de Garantia - Projeto de Expansão e Melhoria Educacional da Rede Pública Municipal de Manaus (PROEMEM).pdf <i>Loan Contract BR-L1392</i>		2018
			Contrato - Projeto de Expansão e Melhoria Educacional da Rede Pública Municipal de Manaus (PROEMEM).pdf <i>Loan Contract BR-L1392</i>	2018
		<i>Proyecto de Expansión y Mejoramiento Educativo de la Red Pública Municipal de Manaus (PROEMEM) Loan Contract 3397/OC-BR;BR-L1392</i>		2014
		<i>Project to Improve Quality and Expand Coverage of the Manaus Municipal Public Education System (PROEMEM) Loan Contract 3397/OC-BR;BR-L1392</i>		2014
		<i>BRAZIL. Project to Improve Quality and Expand Coverage of the Manaus Municipal Public Education System (PROEMEM) (BR-L1392). Loan Proposal. Loan Proposal BR-L1392</i>		2014
		<i>BRASIL. Proyecto de Expansión y Mejoramiento Educativo de la Red Pública Municipal de Manaus (PROEMEM) (BR-L1392). Propuesta de Prestamo. Loan Proposal BR-L1392</i>		2014
		<i>EEO 2 post-QRR Loan Proposal BR-L1392</i>		2014
		<i>EEO 6 Loan Proposal BR-L1392</i>		2014
		<i>EER 3 post-QRR Loan Proposal BR-L1392</i>		2014
<i>EEO 3 post-QRR Loan Proposal BR-L1392</i>			2014	
<i>EER 2 Loan Proposal BR-L1392</i>			2014	
<i>EER 5 Loan Proposal BR-L1392</i>			2014	
<i>EEO 4 Loan Proposal BR-L1392</i>			2014	
<i>EER 4 Loan Proposal BR-L1392</i>			2014	
<i>EEO 5 Loan Proposal BR-L1392</i>			2014	
<i>EEO 1 Loan Proposal BR-L1392</i>		2014		
Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID)	Implementation	Rel nº 003-2021-COMREX-TCEAM Exerc 2020 assinado 15.pdf	2021	
		<i>BR-L1392_8388_1_SP.pdf Specific Procurement Notices BR-L1392</i>	2021	
		<i>BR-L1392 Second period Jan-Dec 2020 - Public Report.pdf Project Monitoring Report (Public version) BR-L1392</i>	2021	
		<i>BR-L1392_P778388_SP.pdf Specific Procurement Notices BR-L1392</i>	2021	
		<i>BR-L1392 - Procurement Plan 2021 Version 2021-6.xlsx Procurement Plan BR-L1392</i>	2021	

Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID)	Implementation	3397-OC-BR BR-L1392 Plano de aquisições versão 09 - 21.03.21.xlsx Procurement Plan BR-L1392 March 22,	2021
		BR-L1392 First period Jan-Jun 2020 - Public Report.pdf Project Monitoring Report (Public version) BR-L1392	2021
		Relatório de Auditoria – Exercício de 2019 .pdf Annual Project Audited Financial Statement BR-L1392	2020
		BR-L1392 Second period Jan-Dec 2019-Public Report.pdf Project Monitoring Report (Public version) BR-L1392	2020
		BR-L1392 First period Jan-Jun 2019-Public Report.pdf Project Monitoring Report (Public version) BR-L1392	2020
		3397.OC-BR (BR-L1392) - PROEMEM - Plano de Aquisições V.7 - 05.11.19.xlsx Procurement Plan BR-L1392	2019
		BR-L1392 Second period Jan-Dec 2018-Public Report.pdf Project Monitoring Report (Public version) BR-L1392	2019
		BR-L1392 (3397_OC-BR) - PROEMEM - Plano de Aquisições - v6.xlsx Procurement Plan BR-L1392	2019
		BR-L1392 (3397.OC-BR) - PROEMEM - Plano de Aquisições - v.5.xlsx Procurement Plan BR-L1392	2019
		BR-L1392 First period Jan-Jun 2018-Public Report.pdf Project Monitoring Report (Public version) BR-L1392	2018
		BR-L1392 Second period Jan-Dec 2017-Public Report.pdf Project Monitoring Report (Public version) BR-L1392	2018
		BR-L1392 First period Jan-Jun 2017-Public Report.pdf Project Monitoring Report (Public version) BR-L1392	2018
		BR-L1392 Second period Jan-Dec 2016-Public Report.pdf Project Monitoring Report (Public version) BR-L1392	2018
		BR-L1392 First period Jan-Jun 2016-Public Report Project Monitoring Report (Public version) BR-L1392	2016
		BR-L1392 Second period Jan-Dec 2015-Public Report Project Monitoring Report (Public version) BR-L1392	2016
BR-L1392 First period Jan-Jun 2015-Public Report Project Monitoring Report (Public version) BR-L1392	2016		
BR-L1392 Segundo período enero-diciembre 2014-Public Report Project Monitoring Report (Public version) BR-L1392	2016		
Fundação Itaú Social	Guia de tutoria de área	2010	
Fundação Bancária “la Caixa”	Relatório Anual 2019	2019	
Fundação Telefônica Vivo	Informe Social 2020	2020	

Fonte: Elaboração própria, (Pesquisa documental).

Com estes dados documentais, pretende-se mostrar a expansão das organizações privadas hegemônicas com sua presença física e ideológica, interferindo, diretamente, na rede pública municipal de Manaus com seus produtos e serviços. À vista disso, para Kosik (2011, p. 41), a realidade é um processo de “concretização que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade”.

Assim, segundo Kosik (2011, p. 42), neste processo de correlações em espiral de “mútua compenetração e elucidação dos conceitos onde a abstratividade dos aspectos é superada em uma correlação dialética, quantitativo-qualitativa, regressivo-progressiva”, o pensamento dialético refuta as concepções do racionalismo e do empirismo, pois estas teorias do conhecimento procedem por via somatória.

1.3 Estudos relacionados sobre a relação entre o público e o privado na educação básica

Destaca-se aqui a relevância desta pesquisa, que visa ser um trabalho que facilite o acesso ao tema da expansão das organizações privadas na educação, o qual vem despertando interesse devido à importância que possui em relação às interferências ocorridas na educação brasileira e ao impacto destas geradas no país e no próprio sistema público municipal de ensino de Manaus. As categorias do público e do privado na educação e aparelhos privados de hegemonia são aqui incorporadas com o intuito de evidenciar a expansão das organizações privadas na educação pública municipal de Manaus, que disputam o controle na formação docente, na lógica do mercado. E, também, o controle sob o fundo público da educação municipal. Estas categorias auxiliam na compreensão do movimento do objeto estudado pautado no processo de mercantilização da educação.

A realização do balanço da literatura foi efetivada a partir dos seguintes domínios acadêmicos: Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); nos anais das reuniões nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), especificamente no Grupo de Trabalho 05 – Estado e Política Educacional (GT05); Teses e dissertações sobre a “Rede Pública Municipal de Ensino de Manaus” (2007–2019) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

Para selecionar as produções acadêmico-científicas, foram utilizados os mecanismos de busca eletrônica disponibilizados nos endereços eletrônicos das referidas fontes de pesquisa. A partir desses mecanismos buscaram-se nas palavras-chave termos relacionados a “público e privado na educação básica” e “Banco Interamericano de Desenvolvimento na educação”. O recorte temporal definido foi de 2000 a 2020, por prevalecer, nessas décadas iniciais dos anos 2000, a quantidade de produções, coincidindo com o ajuste neoliberal operado no Estado.

O Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)²⁰, foi selecionado como fonte de dados por ser uma biblioteca virtual que reúne e disponibiliza às instituições de ensino e pesquisa no Brasil o melhor da produção científica internacional.

Por meio do processo de busca eletrônica do portal, utilizou-se o termo “público-privadas na educação”, nos artigos de periódicos revisados por pares no tópico educação. O sistema identificou 12 artigos relacionados, dos quais foram selecionados quatro que tratam sobre os empréstimos do BID para educação pública no Brasil.

Verificou-se que as implicações do sistema de parceria público-privada na educação²¹, que até então se inseriram nas atividades da educação básica como transporte, merenda e serviços de limpeza, atualmente alcançam a atividade fim no ensino, que se materializam nos acordos, convênios, consultorias, tecnologias educacionais e nas ofertas dos seus produtos que são comercializados entre setor público e organizações privadas na educação pública. No entanto, observam-se poucas produções que investigam o repasse de recursos públicos às empresas privadas e suas implicações, assim, percebe-se a necessidade de uma maior apreensão acerca da utilização do fundo público.

Assim, no decorrer desta pesquisa, um conjunto de teses, dissertações e artigos da CAPES, selecionados e analisados a partir de uma extensa revisão, tiveram como foco um olhar para a literatura pedagógica brasileira, que se constitui também como material empírico da presente Tese. Esses estudos, além de mostrarem a importância e originalidade da presente pesquisa, constituíram-se como importantes referenciais teóricos para construção da Tese. Desse modo, o Banco de teses e dissertações e periódicos da CAPES, sobre o “Banco Interamericano de Desenvolvimento na Educação brasileira”, mapeou diferentes significados acerca das parcerias público-privadas na educação básica, reafirmando a importância de realizar

²⁰Disponível em: <http://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php?>. Acesso em 12 jan. 2020.

²¹A esse funcionamento distorcido de parceria público-privada que mercantiliza a educação, considera-se nesse estudo como sistema de parceria público-privada na educação.

um estudo que olha para a história do público e do privado na educação brasileira, investigando a emergência de algumas das questões aqui apresentadas.

Tendo em vista a implantação do PROEMEM na rede pública municipal de Manaus, se faz imprescindível aprofundar a análise evidenciando as condições reais, bem como os fundamentos teóricos e políticos da sua proposta. Os vínculos das políticas educacionais com as orientações das organizações internacionais financiadoras têm sido explicitados em vários estudos que contextualizam a produção dessas políticas, que discutem implicações e os desdobramentos gerados mais diretamente relacionados às questões educacionais.

Estudos e pesquisas realizadas por Roberto Antonio Deitos (2005), discutem sobre as implicações com a implementação da política educacional nacional para o ensino médio e profissional. O referido autor analisa o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) e o Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (PROMED), dirigido pelo Ministério da Educação e com empréstimo externo contraído junto ao BID.

Os intelectuais²² do capital que atuam na representação dos interesses ideológicos do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), do Banco Mundial (BM), e da Organização Mundial do Comércio (OMC) têm características similares, expressas em seus documentos. Têm a percepção de que a educação deve estar colocada às demandas do desenvolvimento econômico sob a égide do capital. Uma de suas prioridades é um modelo de formação instrumental para os desafios do mundo global que responda às exigências do capitalismo financeiro no mundo. Dessa maneira mais desenvolvida, o sistema de parceria público-privada na educação é cada vez mais determinado por instituições que “introduzem a lógica mercantil, influenciando no processo pedagógico e na organização da escola pública. Nesse caso, o privado assume a direção das políticas educativas” (PERONI, 2015, p.340).

Estudos de Adrião, Garcia, Borghi e Arelaro (2009) apresentam dados sobre a participação de empresas do ramo educacional em “parceria” com escolas públicas em municípios paulistas que abrangem o período de 1997 a 2006, que mostram informações sobre o setor educacional privado na educação infantil e no ensino fundamental.

Pudemos também, mediante os dados coletados, inferir que as parcerias entre o setor público e empresas privadas da área educacional indicam uma nova forma de reprodução do capital [...] Estes, por sua vez, agregam condições para que o “privado

²² Conforme o dicionário gramsciano organizado por Liguori e Voza, Gramsci observa que todo grupo social, “nascendo na base originária de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria junto, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe conferem homogeneidade e consciência de sua própria função no campo econômico”. (LIGUORI; VOZA, 2017, p. 849).

se expanda para dentro do público” (ADRIÃO; GARCIA; BORGHI; ARELARO, 2009, p 812-813)

Pesquisas recentes indicam que esta opção de política educacional contemporânea está posta como uma realidade em muitos municípios brasileiros, sendo que no Estado do Pará, como se constata nas experiências analisadas, apresentam-se aspectos privatizantes da educação pública. Santos (2017) analisa que:

Programas de Educação da Fundação Vale, do Instituto Ayrton Senna - IAS, do Itaú Social/Unibanco, da Fundação Roberto Marinho, dentre outros, especialmente, porque definem previamente suas intervenções na educação em contatos com Prefeituras Municipais/Secretarias de Educação, geralmente com base em experiências internacionais, sem que as prováveis escolas afetadas tenham discutido e aprovado as ações propostas. (SANTOS, 2017, p. 13).

Assim, se configura e se materializa a apropriação privada do bem público, tal qual afirma Frigotto (2010): “trata-se de uma relação conflitante e antagônica, por confrontar de um lado as necessidades da reprodução do capital e de outro, as múltiplas necessidades humanas” (p. 148).

Para compreender essa realidade e os seus desdobramentos, é necessário estabelecer a distinção entre os efeitos da relação entre o público e o privado sobre a educação e os efeitos de uma ideologia estreitamente associada e propícia ao desenvolvimento da economia mundial. Considera-se esse objeto de estudo e análise como fator de contradições nessas relações, de equívocos nas concepções defendidas e de instrumentos ideológicos, tornando extremamente complexos os recursos empregados pelas classes dominantes para debilitar a luta de classes, pois “somente uma visão mais abrangente, considerando os aportes das mais variadas áreas das ciências do homem, poderá levar a uma compreensão maior do mundo atual” (VIDIGAL, 2011, p. 14).

Deste modo, a reforma no sistema educacional aparece como política prioritária nos documentos produzidos por essas organizações internacionais, esclarece o sentido de um banco privado financiar projetos educativos em redes públicas de ensino, considerando o acordo de empréstimo externo entre o BID e a Prefeitura Municipal de Manaus, que resultou na implementação das ações do PROEMEM no âmbito da Secretaria Municipal de Educação (SEMED)/Manaus, selando compromissos cruciais para a escola pública municipal. Sua investigação demanda ação redobrada, pois atinge não apenas o erário, mas a vida escolar em

suas múltiplas singularidades. De acordo com Alves (2005), é impossível ignorar as denúncias de que a coisa pública, no campo da educação, “tem sido caudatária dos interesses das empresas particulares de ensino e que as recorrentes negociatas, por elas empreendidas, ferem sistematicamente o bem comum” (p. 100).

A tese organiza-se em cinco seções. A seção inicial, apresenta-se a definição do problema de pesquisa, indicando as questões suscitadas, os objetivos propostos para esta investigação, bem como algumas notas teóricas preliminares acerca do problema. Evidencia-se o referencial teórico-metodológico, o percurso da coleta de dados e fontes, os critérios que definiram o recorte temporal, o lócus de pesquisa, a rede municipal de ensino de Manaus, o acordo de empréstimo externo entre o BID e a Prefeitura Municipal de Manaus e as organizações privadas investigadas. Vale ressaltar que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética de Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas, e sua apresentação corresponde com as normas de dissertações e teses do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE/UFAM).

A seção dois aborda o aprofundamento do processo de expansão das organizações privadas no campo educacional, observando-se um movimento hegemônico no campo educativo que as relações sociais construídas pelo capital estabelecem, se mantêm e se reforçam por múltiplos mecanismos de dominação, administrados pela hegemonia do Estado e por Organizações Privadas Hegemônicas (OPH) para a educação. Trata-se de questões sobre a predominância das finanças, sob a primazia do capital portador de juros e fictício. Destacam-se os aspectos da metamorfose da mercadoria nos estudos de Marx (2017), presentes no livro III d’ *O Capital*, acerca do capital como mercadoria e finalizando a seção sobre a influência do BID no projeto educacional brasileiro em tempos de pandemia.

Na seção três, denominada **A falácia da expansão e melhoria educacional sob o domínio do capital financeiro**, discute-se o movimento de expansão e melhoria educacional, através da materialização do empréstimo externo firmado entre o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Prefeitura Municipal de Manaus (PMM), para o financiamento das ações do PROEMEM. Compreendido como uma política pública inserida no bojo da educação pública municipal de Manaus, que incorporou as orientações do BID, com o objetivo enunciado de melhoria da qualidade no ensino municipal focalizam-se as iniciativas de políticas públicas que estão sendo realizadas no município de Manaus/AM, a partir do acordo de empréstimo entre o BID e a PMM, por meio do Contrato de Empréstimo n.º 3397/OC-BR, com a garantia da República Federativa do Brasil, no valor de US\$ 52.000.000,00 (cinquenta e dois milhões de dólares dos Estados Unidos da América). Esse acordo vem garantindo a mercadorização

educacional na escola pública. É importante entender a questão desse acordo de empréstimo externo, pois como afirma Lênin (1980) “o acordo é um conceito muito amplo, que inclui toda uma série de medidas e de transições”. (p. 475).

Na quarta seção, **Revelações e consequências do empréstimo externo materializado entre o BID e a Prefeitura Municipal de Manaus**, constata-se as revelações e consequências do acordo de empréstimo externo firmado entre o BID e a Prefeitura Municipal de Manaus para o financiamento das ações do PROEMEM. Nessa parte do trabalho, procura-se argumentar como o processo de mercadorização da educação básica alteram a natureza da rede municipal, elevando as contradições uma vez existentes em relação à privatização e acrescentando novas contradições que certamente marcarão a educação municipal como um todo.

Por fim, na quinta seção, apresentam-se as considerações finais, partindo dos dados obtidos no processo investigativo e sintetizando os resultados alcançados no decorrer da pesquisa. Assim, a pesquisa revelou como o acordo do empréstimo externo firmado entre o BID e a Prefeitura Municipal de Manaus para o financiamento das ações do PROEMEM, tem produzido endividamento público, através de seus vários movimentos no sistema de parceria público-privado na educação, especialmente com a falácia da expansão e melhoria educacional, que redundam na sangria dos recursos públicos.

SEÇÃO II – O PROCESSO DE EXPANSÃO DAS ORGANIZAÇÕES PRIVADAS HEGEMÔNICAS NO CAMPO EDUCACIONAL

Toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica.

(GRAMSCI, 1999, p. 399, C. 10, § 44)”.

Com o intuito de demonstrar no campo da educação pública a hegemonia das organizações privadas e as implicações dessa relação construídas pelo capital e reforçadas por múltiplos mecanismos de dominação administrados pela hegemonia do Estado, é importante assinalar que uma das maiores organizações privadas atuando na educação pública municipal de Manaus é o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

Busca-se, nesta seção, discutir o processo de expansão das organizações privadas no campo educacional, observando o movimento hegemônico no campo educativo, administrado pela hegemonia do Estado e por OPH. No entanto, como acontece em toda dinâmica do processo social, a relação entre o público e o privado se revela nas contradições que emergem nos espaços das lutas de classe, por meio dos sujeitos histórico-sociais em movimentos concretos.

Percebe-se que existe uma agenda para a educação da América Latina coordenada e financiada pelas organizações internacionais e orientada em documentos produzidos por essas organizações que necessitam da articulação da burguesia dos Estados Nacionais para sua materialização.

Isso é feito a partir do entendimento de que essa articulação compõe um amplo movimento em torno do projeto gerencial²³ de educação, configurado pela hegemonia neoliberal que vem promovendo a desfiguração da educação pública, calcados sobre padrões de qualidade produtivistas e meritocráticos.

Dito isso, a entrada do BID como intelectual, com seu arcabouço de formulações conceituais impõe interferência de grande porte do capital na educação, mas acompanhada pela

²³O enfoque gerencial na administração pública foi introduzido na Grã-Bretanha no governo de Margareth Thatcher, iniciado em 1979. “Os governos neoliberais procuraram justificar a necessidade de uma *nova gestão pública* como forma de tornar o serviço público mais ágil, eficiente e orientado para o cidadão”. (SHIROMA, p. 90, 2018).

força ideológica e física da classe burguesa, que vem se materializando no ambiente escolar e influenciando as políticas educacionais. Esse movimento expressou a tensão entre os pensadores da educação em torno da extensão da educação pública para todos, revelando a dimensão contraditória e conflitante entre a permanência e a transformação social que poderiam ser provocados pela instrução. Sob alguns aspectos, essa temática se revela contemporânea, debatendo as tensões e contradições inexoráveis entre o público e o privado na educação. Assim,

uma reforma intelectual e moral não pode deixar de estar ligada a um programa de reforma econômica. E mais, o programa de reforma econômica é exatamente o modo concreto através do qual se apresenta. (GRAMSCI, 1988, p. 9).

Durante a década de 1990, propagou-se nas diversas regiões do mundo a reforma educacional, seguindo um receituário de políticas educacionais, embora seja óbvio que tais reformas denunciavam algum processo de internacionalização das reformas educacionais da época. Na América Latina, como exemplo o Brasil, a receita era a mesma como na maioria dos países, especificando os objetivos gerais de descentralizar as políticas educacionais, melhorar a qualidade, equidade e eficiência dos sistemas, dar maior autonomia e também de cobrar maior responsabilidade da escola, investir mais e melhor na formação do professor e conectar a escola às demandas da sociedade.

Pode-se afirmar, hoje, que os formuladores das políticas educacionais, como a Conferência de Jomtien de 1990, a Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Banco Mundial (BM), foram os principais intelectuais do capital na disseminação e execução das propostas de reforma neoliberais.

Observa-se que as relações sociais construídas pelo capital estabelecem, se mantêm e se reforçam através de mecanismos de dominação, administrados pela hegemonia do Estado e inculcados em documentos produzidos por organizações privadas, refletindo sobre a dimensão política e a eficácia ideológica, que estabeleceu um consenso mundial a favor de novos esforços no campo educacional, e ativados pelas inúmeras demandas dos países em desenvolvimento, fez com que os bancos internacionais se tornassem os financiadores da reforma educacional na maioria dos países.

O BM adotou as declarações de Jomtien e moldou uma série de estratégias consideradas eficazes na realização desses objetivos, incluindo o fortalecimento da autonomia das escolas e

a criação de sistemas de avaliação de aprendizagem. A conferência Dakar, em 2000, intensificou e reforçou o impacto dessas organizações internacionais na formulação das políticas educacionais e na concepção de práticas administrativas na região latino-americana. Com base em um referencial gramsciano, assegura-se sua condição de intelectual do capital. Pereira (2010), sobre o Banco Mundial, evidencia o processo de reciclagem e dilatação do programa político neoliberal efetivado pelo BM, e o agrupamento de diversos aparelhos privados de hegemonia.

Classes, aparelhos privados da sociedade civil, grupos de interesse, movimentos sociais, todos são vistos como instituições que *interagem* para a obtenção de determinados fins e flutuam mais ou menos no mesmo nível de poder. O próprio Estado é tomado como mais uma instituição, entre tantas outras, o que simplesmente esvazia a dominação como questão [...]. E quando, ocasionalmente, reconhecesse que existem assimetrias, o esvaziamento dos conflitos estruturais a priori já preparou o terreno para a evocação do *empoderamento dos pobres*. Como virtualmente não existem relações de dominação, qualquer um pode se empoderar [...]. O poder deixa de ser visto como uma relação social necessariamente entranhada numa determinada estrutura social. As iniciativas orientadas por esse referencial vão desde projetos de *desenvolvimento local* no meio rural até a criação de conselhos público-privados para a *gestão* de cidades. Em todos os casos, o discurso é sempre o mesmo: não há ganhadores e perdedores, somente *ganhadores*. (PEREIRA, 2010, p. 383, grifo do autor).

Aparelhos privados de hegemonia, de cunho diretamente econômico, de acordo com Fontes (2018), “voltam-se para os arranjos entre frações da classe dominante. Trata-se de organizações setoriais, muitas delas com amplo alcance nacional, agrupando frações específicas burguesas” (p. 225). Dadas as particularidades da lógica contemporânea do sistema do capital, faz-se necessário desmistificar ideologias e explicitar os projetos político-econômicos a serviço dos interesses do capital, na ofensiva hegemônica liberal econômica.

Destacam-se, como decisivas para o entendimento dessas construções sociais históricas, as contribuições acerca do capital financeiro Marx (2008; 2011a; 2017), sobre a sociedade civil Gramsci (1988) e Fontes (2010; 2018), Estado Ampliado Gramsci (1999) intelectuais Gramsci (2004), ideologia Gramsci (1999) aparelhos hegemônicos Gramsci, (1988). Por fim, dialoga-se com Dermeval Saviani (2013; 2019); Gaudêncio Frigotto (2010); Adrião e Peroni (2019), entre outros. Observa-se um movimento hegemônico no campo educativo, pois numa sociedade de base capitalista na qual se vive hoje, as pedagogias hegemônicas correspondem aos interesses da burguesia, já que essa ocupa a posição de classe dominante.

2.1 Organizações privadas hegemônicas na acepção gramsciana.

A ideologia é o ponto de partida, porém, pode sê-lo em uma certa estrutura social, ou seja, aquela que constitui “uma concepção de mundo, que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações da vida individual e coletiva” (GRAMSCI, 1999, p. 98, C. 11, § 12). É essencial perceber que as ideologias não são simplesmente uma ou outra opinião, uma ilusão ou uma utopia, são “um conjunto muito mais vasto, orgânico, de valores, crenças, convicções, orientações cognitivas, de doutrinas, teorias, representações” (LÖWY, 2015, p. 40). Toda essa concepção é possível relacioná-la às análises das visões de mundo da pequena burguesia realizadas por Marx, nos estudos que teceu a respeito do conceito de superestrutura ideológica, que foi retratada no livro *Os 18 de Brumário de Luís Bonaparte*. Nessa perspectiva, Marx afirma:

Sobre as diferentes formas da propriedade, sobre as condições sociais da existência se eleva toda uma superestrutura de sentimentos, ilusões, modos de pensar e visões da vida distintos e configurados de modo peculiar. Toda a classe os cria e molda a partir do seu fundamento material e a partir das relações sociais correspondentes. O indivíduo isolado, para o qual eles fluem mediante a tradição e a educação, pode até imaginar que eles constituem as razões que propriamente o determinam e o ponto de partida da sua atuação (MARX, 2011c, p. 55).

Nessa vertente de análise, Marx observa que quem cria as ideologias são as classes sociais. Fazendo uma analogia com um dos alertas de Marx (2011c), o mesmo referiu-se ao processo de produção da ideologia como algo que não se faz ao nível dos indivíduos, mas ao nível das classes sociais. Os criadores das visões de mundo, das superestruturas, são as classes sociais, de modo que os transforma em representantes do pequeno burguês; essa é, em termos gerais, “a relação entre os representantes políticos e literários de uma classe e a classe que representam” (MARX, 2011c, p. 61).

Essa análise permite refletir sobre o fato de que esses representantes formulam sistematicamente essas ideologias, em função dos interesses da classe. Sobre essa questão Marx escreve: “Assim como os economistas são os representantes científicos da classe burguesa, os socialistas e os comunistas são os teóricos da classe proletária” (MARX, 2009, p. 141). Seguindo essa direção, verifica-se claramente que existe uma representação científica de classe. Portanto, é necessário demonstrar as falácias desses representantes científicos desta classe que Marx trata da questão em detalhe: “esses teóricos são apenas utopistas que, para amenizar os

sofrimentos das classes oprimidas, improvisam sistemas e correm atrás de uma ciência regeneradora” (MARX, 2009, p. 141).

A centralidade da luta pela hegemonia proposta por Gramsci nos *Cadernos* explica a função e o papel social dos intelectuais, em que o autor afirma:

Se a relação entre intelectuais e povo-nação, entre dirigentes e dirigidos, entre governantes e governados, é dada graças a uma adesão orgânica, na qual o sentimento-paixão torna-se compreensão e, desta forma, saber (não de uma maneira mecânica, mas vivida), só então a relação é de representação, ocorrendo a troca de elementos individuais entre governantes e governados, entre dirigentes e dirigidos (GRAMSCI, 1999, p. 222, C. 11, § 67).

Gramsci formula a distinção entre intelectuais orgânicos e intelectuais tradicionais, ainda que desenvolva uma função essencial no mundo da produção, não elabora seus próprios intelectuais *orgânicos* e não assimila nenhuma camada de intelectuais *tradicionais* (GRAMSCI, 2004, p. 16, C. 12, §1). Assim,

os intelectuais são os *prepostos* do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político, isto é: 1) do consenso *espontâneo* dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce *historicamente* do prestígio (e, portanto, da confiança) obtido pelo grupo dominante por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção; 2) do aparelho de coerção estatal que assegura *legalmente* a disciplina dos grupos que não *consentem*, nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais desaparece o consenso espontâneo (GRAMSCI, 2004, p. 21, C. 12, §1).

Apresenta-se, neste ponto, a hegemonia exercida pela classe dominante e pelo Estado como intelectuais; em outras palavras, o governo como domínio e o consenso como direção. Os dirigentes organicamente ligados à classe social dominante buscam, no âmbito da sociedade civil, educar o consentimento dos governados ao governo do grupo social que representam. Para Gramsci, os intelectuais orgânicos da classe proletária devem ser revolucionários, pensar na superação da ordem do capital. Os intelectuais da classe dirigente e dominante são necessariamente técnicos, privilegiam a questão da técnica para a realização do capitalismo. “A técnica do pensamento, elaborada como tal, não criará certamente grandes filósofos, mas fornecerá critérios de julgamento e de controle” (GRAMSCI, 1999, p. 182, C. 11, §44). O intelectual gramsciano é alguém que está sempre interferindo na prática social.

Para tanto, averigua-se a relação entre Estado e sociedade civil, sendo a sociedade civil, aparelhos privados de hegemonia de uma determinada fração de classe, incidindo sob essa relação a seguinte interrogação: De que forma essa relação une propósitos entre Estado e sociedade civil? A reflexão de Gramsci (2000) responde que no Oriente, o Estado era tudo, a sociedade civil era primitiva e gelatinosa; e, no Ocidente, o Estado e a sociedade civil se “caracterizavam por uma justa relação. e, ao oscilar o Estado, podia-se imediatamente reconhecer uma robusta estrutura da sociedade civil”. (GRAMSCI, 2012, p. 266, C. 7, § 16) A expressão Oriente e Ocidente não se refere à questão geográfica, mas às diferentes formas sociais do capitalismo na atualidade.

Segundo Fontes (2006), Antonio Gramsci forjou, com o conceito de sociedade civil, um instrumento precioso de análise e compreensão das sociedades capitalistas avançadas. “Compreender plenamente a sociedade civil, segundo Gramsci, demanda identificar alguns elementos de sua origem que reaparecem muito nitidamente nas lutas sociais contemporâneas” (FONTES, 2006, p. 203). Pois, a sociedade civil, em Gramsci, é irrepartível da luta entre as classes sociais. À lógica desse argumento, compreende-se a profundidade do tema das formas de organização que:

Estado será igual a Governo, e Estado se identificará com sociedade civil, dever-se-á passar a uma fase de Estado-guarda-noturno, isto é, de uma organização coercitiva que protegerá o desenvolvimento dos elementos de sociedade regulada em contínuo incremento e que, portanto, reduzirá gradualmente suas intervenções autoritárias e coativas. E isso não pode fazer pensar num novo "liberalismo", embora esteja por se dar o início de uma era de liberdade orgânica (GRAMSCI, 2000, p. 245, C. 6, § 88).

A sociedade civil no sentido gramsciano constitui, ao mesmo tempo, a constatação do estabelecimento e a propagação de aparelhos privados de hegemonia e,

seu correlato, uma expansão de espaços contraditórios de sociabilidade e cultura. Se os aparelhos privados de hegemonia são formas de organização que dependem menos do crivo da institucionalidade estatal para existir (mesmo se “legalizadas”), se seus membros não estão impulsionados *diretamente* pela necessidade ou pela coerção, tal forma de adesão não empalidece as relações ainda mais concretas e fundamentais nas quais estão imersos os seres sociais, a começar pela existência de classes sociais e prosseguindo pela separação fundamental na produção entre as tarefas da execução (o trabalho manual) e o da concepção (o trabalho intelectual, o mando) (0, 2018, p. 223-224).

A análise de Gramsci, por ter se dado a partir das condições históricas objetivas, apreende as dimensões contraditórias dessa relação, doravante, uma tarefa permanente e crucial.

De acordo com Fontes (2006), essa tarefa se consolida em duas direções, a primeira dos aparelhos hegemônicos em condução à ocupação de instâncias no Estado e, em sentido inverso, “do Estado, da sociedade política, da legislação e da coerção, em direção ao fortalecimento e à consolidação da direção imposta pelas frações de classe dominantes por meio da sociedade civil” (FONTES, 2006, p. 212), consolidando, assim, a partir do Estado, seus aparelhos hegemônicos que:

podem-se fixar dois grandes “planos” superestruturais: o que pode ser chamado de “sociedade civil” (isto é, o conjunto de organismos designados vulgarmente como “privados”) e o da “sociedade política ou Estado”, planos que correspondem, respectivamente, à função de “hegemonia” que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de “domínio direto” ou de comando, que se expressa no Estado e no governo “jurídico”. Estas funções são precisamente organizativas e conectivas. Os intelectuais são os “prepostos” do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político (GRAMSCI, 2001, p. 21, C.12, § 1).

A sociedade civil, através de seu entrelaçamento com o Estado, assegura a função estatal de educação, ou seja, o Estado deve ser concebido como *educador*, atuando na mesma direção dos interesses dirigentes, por intermédio da mediação das organizações hegemônicas.

O Quadro 2 (p. 41), denominado: “documentos na expressão da lógica das organizações privadas”, compõem documentos na expressão da lógica do PREAL e do BID, com imposições feitas por acordos com o Brasil e em especial Manaus, interferindo diretamente na educação básica, a qual delimitamos nessa pesquisa, por uma série de coalizões que, precisamente formam uma rede de Organizações Privadas Hegemônicas (OPH) na acepção gramsciana, aí assinaladas como o PREAL, o Grupo Banco Mundial (GBM)²⁴, o Grupo BID²⁵ e o Todos Pela Educação (TPE), em especial a Fundação Telefônica Vivo, que desde 1999, a Fundação Telefônica Vivo é de responsabilidade social da Vivo, empresa que faz parte do Grupo Telefônica. Com sua matriz na Espanha, é uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs). No Brasil com sede localizada em São Paulo é mantida pela Telefônica Brasil S/A (Vivo) e pela Fundação Telefônica da Espanha. (FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO, 2019. p.5).

²⁴O Grupo Banco Mundial compreende: o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), a Corporação Financeira Internacional (IFC), a organização Multilateral de Garantia de Investimento (MIGA), a Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA), o Centro Internacional para Resolução de Disputa Internacionais (ICSID) e, o Fundo Mundial para o Meio Ambiente (GEF).

²⁵O grupo é composto pelo BID, o BID Invest e o BID Lab.

A Fundação Bancária “La Caixa” é o resultado da transformação da Caixa d’Estalvis i Pensions de Barcelona numa fundação bancária. A Fundação foi fundada em 1904 em Barcelona pelo humanista Francesc Moragas. A Fundação “la Caixa” é uma entidade sem fins lucrativos dedicada a atividades que têm como objetivo o interesse geral, principalmente o fomento e o desenvolvimento de ações sociais, beneficentes, assistenciais, de investigação, educativas e culturais. (FUNDAÇÃO BANCÁRIA “LA CAIXA”, 2019, p. 6). Essas fundações (Vivo e La Caixa) vem desenvolvendo, desde 2017 em Manaus (AM) a expansão do Projeto Aula Digital (ferramentas digitais) na rede pública municipal de educação. Essa fração burguesa hegemônica vem se inserindo na educação municipal e atuam no sentido de formular e organizar as políticas públicas da rede municipal.

Assim, o capitalismo apresenta-se, atualmente, como única possibilidade de organização social para a maioria do povo, perpetuando seus inescrupulosos níveis de exploração, de forma a instituir a direção e o consenso entre os dominados. A compreensão de Estado em Gramsci (1989), indica que: “no terreno da identificação de Estado e de governo, identificação que não passa de uma rerepresentação da forma corporativo-econômica” (p. 149); ou seja, imbricação entre a sociedade política e a sociedade civil, compondo o que Gramsci denomina como Estado Integral. Sociedade política na obra de Gramsci, refere-se ao Estado em seu sentido restrito, isto é, constitui-se em/como aparelhos governamentais incumbidos da administração e da organização dos grupos em confronto. Gramsci também denomina este termo como “Estado político” ou “Estado governo”.

Portanto, é no âmbito da sociedade civil que se centralizam os aparelhos privados hegemônicos. Estes, resignam uma rede articulada de instituições culturais, por meio das quais a classe dominante efetiva o consenso. Esses aparelhos têm por finalidade inculcar nas classes exploradas a subordinação passiva. Independentemente das relações puras imediatas de poder, “os homens que as exercem ou que as sofrem são aqueles que reproduziram a própria vida em determinadas condições concretas, [...], portanto, só podem atuar, adaptar-se etc. de modo correspondente a elas”. (LUKÁCS, 2012, p. 465). Dessa forma, Gramsci alerta acerca do total envolvimento entre sociedade civil e sociedade política:

Na realidade de todos os Estados, o chefe do Estado, isto é, o elemento equilibrador dos diversos interesses em luta contra o interesse predominante, mas não exclusivo num sentido absoluto, é exatamente o partido político; ele, porém, ao contrário do que se verifica no direito constitucional tradicional, nem reina nem governa juridicamente: tem o poder de fato, exerce a função hegemônica e, portanto, equilibradora dos interesses diversos, na sociedade civil; mas de tal modo esta se entrelaça de fato com a sociedade política, que todos os cidadãos sentem que ele reina e governa. Sobre esta

realidade, que se movimenta continuamente, não se pode criar um direito constitucional do tipo tradicional, mas só um sistema de princípios que afirma como objetivo do Estado o seu próprio fim, o seu desaparecimento, a reabsorção da sociedade política pela sociedade civil. (GRAMSCI, 1988, p. 102).

Segundo Castelo (2017), no Brasil tem se caracterizado o predomínio da burguesia rentista, o referido autor esclarece que

o Estado brasileiro ampliou os seus aparatos coercitivos policiais, legislativos e econômicos e maximizou a sua violência como potência econômica na captura da riqueza nacional para benefício de muito poucos e a lei tendencial de concentração e centralização de capital nas mãos dos grandes conglomerados econômicos se reafirma na atualidade do capitalismo dependente brasileiro (CASTELO, 2017, p. 69).

Nesse sentido, atribuem-se Organizações Privadas Hegemônicas (OPH) da classe dirigente e dominante do capital como o Grupo do Banco Mundial (GBM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Mundial do Comércio (OMC), a Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) entre outros, a serviço da necessidade orgânica do capitalismo, que, continuamente, necessita sempre se reestruturar; e, no Estado brasileiro, foi sempre dominado por interesses privados, que visam, fundamentalmente, à criação das condições mais favoráveis à expansão do capital financeiro. Assim, sempre que há uma dominação dessas Organizações Privadas Hegemônicas (OPH), implica a necessidade de concessões da classe dirigente e dominante às classes subalternas, ou seja, dos governantes aos governados.

No Brasil, o período de ajuste liberal econômico do Estado foi marcado pela transição da ditadura para a democratização. Coutinho (2006) afirma que a transição revelou um dado novo e significativo: “o fato de que o Brasil, após mais de vinte anos de ditadura, havia se tornado definitivamente uma sociedade gramscianamente ocidental” (COUTINHO, 2006, p.188); isto é, organizou-se no Brasil uma relação arquitetada entre sociedade civil e o Estado, ainda que não inteiramente desenvolvida. Nesse sentido, Coutinho (2006) destaca que o problema que se apresentou com o fim da ditadura foi o de “saber de que modo irá se reorganizar a relação entre Estado e sociedade civil no Brasil” (COUTINHO, 2006, p.190), diante do objetivo atual das forças do capital financeiro que, em âmbito mundial, querem “consagrar a pequena política e a pseudo-ética do privatismo desenfreado como elementos fundamentais de um senso comum que sirva de base à sua hegemonia” (COUTINHO, 2006, p. 192). Melhor dizendo, essa é uma das faces ideológicas da vertente liberal econômica.

Trata-se do predomínio do privado sobre o público, no fato de que a intervenção do Estado na economia visou fundamentalmente à criação das condições mais favoráveis à expansão do capital privado, para que o capital privado aumente a sua mais-valia. Considerando que é a mais-valia a relação fundamental do meio de produção capitalista, isto é, o reconhecimento da relação de exploração como base de toda a estrutura social. Por isso, a necessidade de uma crescente intervenção do Estado na economia, a necessidade do caráter antidemocrático dessa intervenção que o capitalismo apresenta atualmente como sistema, empenhando-se cada vez mais, radicalmente, em funções repressivas e antipopulares, que no decorrer desse estudo será abordado. Marx já indicara que o dinheiro e o produto expressam uma “relação social”:

A dependência recíproca e multilateral dos indivíduos mutuamente indiferentes forma sua conexão social. Essa conexão social é expressa no *valor de troca*, e somente nele a atividade própria ou o produto de cada indivíduo devêem uma atividade ou produto para si; o indivíduo tem de produzir um produto universal – o *valor de troca*, ou este último por si isolado, individualizado, *dinheiro*. De outro lado, o poder que cada indivíduo exerce sobre a atividade dos outros ou sobre as riquezas sociais existe nele como o proprietário de *valores de troca*, de *dinheiro*. Seu poder social, assim como seu nexos com a sociedade, [o indivíduo] traz consigo no bolso. A atividade, qualquer que seja sua forma de manifestação individual, e o produto da atividade, qualquer que seja sua qualidade particular, é o *valor de troca*, *i.e.*, um universal em que toda individualidade, peculiaridade, é negada e apagada. Na verdade, essa é uma situação muito distinta daquela em que o indivíduo, ou o indivíduo natural ou historicamente ampliado na família ou tribo (mais tarde, comunidade), reproduz-se diretamente com base na natureza ou em que sua atividade produtiva e sua participação na produção são dependentes de uma determinada forma do trabalho e do produto, e sua relação com os outros é determinada da mesma forma. (MARX, 2011b, p. 1.285, grifo do autor).

2. 1.1 O dinheiro como ponto de partida

Lênin, no tomo III das obras escolhidas, escrita entre outubro de 1918 e março de 1923, desenvolveu nessas obras, entre outras, questões sobre os problemas do movimento mundial. Procurou mostrar o avanço capitalista da época em que o desenvolvimento industrial conduzia a novos contornos de reorganização dos capitais. Lênin apresenta a própria definição do imperialismo, que, segundo ele, “é o capitalismo na fase em que ganhou corpo a dominação dos monopólios e do capital financeiro, adquiriu marcada importância a exportação de capitais”

(LÉNINE, 1982, p. 6). Assim, é necessário compreender todo esse processo, porque só considerando a realidade, entende-se a dinâmica do capitalismo financeiro atualmente.

É como Lênin afirma: “o á-bê-cê do capitalismo que é preciso dizer, porque ainda não saímos deste á-bê-cê” (LÉNINE, 1982, p. 94). O contexto que Lênin (2012), designa como capital financeiro é o capital portador de juros, aquele composto pela fusão do capital industrial e do capital bancário, referindo-se a uma fase imperialista clássica. Portanto, utiliza-se a categoria capital financeiro, referindo-se às considerações feitas por Lênin (2012), ou seja, o capital financeiro é o capital que se encontra à disposição dos bancos que os capitalistas utilizam.

Em direção à essência do capital, Marx (2011b) apontou de maneira extensa, o problema do capital. Nos *Grundrisse*, no capítulo do dinheiro como capital, evidenciou:

O capital provém inicialmente da circulação, na verdade, do dinheiro como seu ponto de partida. Vimos que o dinheiro que entra na circulação e ao mesmo tempo dela retorna a si é a última forma em que o dinheiro supera a si mesmo. É ao mesmo tempo o primeiro conceito do capital e a sua primeira forma fenomênica. O dinheiro nega-se ao simplesmente se dissolver na circulação; mas nega-se da mesma forma ao confrontar autonomamente a circulação. Essa negação, sintetizada em suas determinações positivas, contém os primeiros elementos do capital (MARX, 2011b, p. 309).

Diante dessa reflexão de Marx, conclui-se que sem dinheiro, não há capital e sem uma etapa de circulação, não há produção capitalista. Vale dizer: o dinheiro funciona como dinheiro a partir da circulação e se eleva a uma nova ordem de mero dinheiro, assim:

O *dinheiro como capital* é uma determinação do dinheiro que vai além de sua determinação simples como dinheiro. Pode ser considerado como realização superior, do mesmo modo que pode ser dito que o macaco se desenvolve no ser humano [...]. De qualquer modo, o *dinheiro como capital* é diferente do *dinheiro como dinheiro* (MARX, 2011b, p. 306).

Este processo, em que a forma é assumida e elevada, pelo qual o ente de um nível inferior passa a formar parte de uma nova ordem superior, por exemplo, o dinheiro como dinheiro, passa a formar parte do capital, ou seja, o dinheiro como capital, por outra parte, é algo novo, distinto, diferente da sua existência como dinheiro. O dinheiro aparece então como determinação do capital.

Por outro lado, o *capital enquanto dinheiro* parece a regressão do capital a uma forma inferior. Mas é somente o seu pôr em uma particularidade que já existia antes dele como não capital e constitui um de seus pressupostos. O dinheiro reaparece novamente em todas as relações posteriores; mas aí já não funciona mais como simples dinheiro (MARX, 2011b, p. 306).

O dinheiro como capital indica uma determinação interna ao dinheiro, ou seja, o dinheiro é também capital. Marx disse: “o *dinheiro como capital* é uma determinação do dinheiro” (MARX, 2011b, p. 306). No entanto, quando o capital retorna ao *mundo* da circulação, se põe numa particularidade como dinheiro, como mercadoria, etc. O dinheiro, a mercadoria, o produto, como momentos do capital, ao aparecerem, são uma particularidade que se funda na universalidade do capital essencial, desse modo: “trata-se aqui da determinação universal do capital, antes de passarmos à sua particularidade como dinheiro” (MARX, 2011b, p. 306). Todas as determinações têm como referência uma *determinação universal* última, que será o fundamento da essência do capital: o ser fundamental, do capital. Marx (2011b) já indicara que o dinheiro expressa uma *relação social* e observa que o produto, enquanto capital, expressa igualmente uma *relação social*.

A dependência multilateral dos produtores entre si, mas ao mesmo tempo o completo isolamento dos seus interesses privados e uma divisão do trabalho social cuja unidade e mútua complementaridade existem como uma relação natural externa aos indivíduos, independente deles. A pressão da demanda e da oferta universais uma sobre a outra medeia a conexão de [pessoas] reciprocamente indiferentes (MARX, 2011b, p. 159).

Produzir uma mercadoria é produzi-la para outro; como essência do produto inclui uma *relação social*. Assim, valor e mais-valor continuam a ser as categorias ontológicas fundamentais da economia do capitalismo (LUKÁCS. 2012, p. 452). Observa-se, porém, que,

o mais-valor que o capital tem ao final do processo de produção – um mais-valor que, como preço mais elevado do produto, só é realizado na circulação, como todos os preços nela realizados, que, sendo já idealmente *pressupostos* à circulação, são determinados antes de nela ingressarem –, tal mais-valor significa, expresso de acordo com o conceito geral do valor de troca, que o tempo de trabalho objetivado no produto – ou *quantum* de trabalho (expressa estaticamente, a magnitude do trabalho aparece como quantidade espacial, mas expressa em movimento, só é mensurável pelo tempo) – é maior do que o tempo de trabalho presente nos componentes originais do capital. Agora, isso somente é possível se o trabalho objetivado no preço do trabalho é menor do que o tempo de trabalho vivo que é comprado com ele (MARX, 2011b, p. 398).

O mais-valor ou mais-valia, resulta, pois, da transformação do valor de uma mercadoria que vem a ser pago, depois do seu valor de uso. Todos os *preços* da circulação estão *pressupostos* antes, na produção, no tempo de trabalho que é maior que os componentes originários do capital. Como se pode perceber, o dinheiro como dinheiro, tinha uma entidade autônoma na sua origem. Tornou-se a primeira forma do capital, ou seja, o dinheiro como capital. Investiu-se em salários e meios de produção. Na segunda maneira, como capital, o dinheiro aparece juntamente no fim do processo de produção; o dinheiro, em sua terceira forma, inclui a mais-valia como lucro.

No primeiro movimento, o dinheiro procedia da circulação simples; no segundo, procede do processo de produção do capital. No primeiro, ele se *converte* em capital; no segundo, ele aparece como um pressuposto do capital posto pelo próprio capital; e, por isso, já é posto *em si* como capital; já tem em si a relação ideal com o capital. Ele já não se converte mais simplesmente em capital, mas, como *dinheiro*, já é posto nele que pode ser transformado em capital (MARX, 2011b, p. 452).

Com isso, o capital se realiza ao se recuperar como dinheiro. Deste modo, quando da venda da mercadoria: M é agora D. Para Marx (2011b), o capital traz em si impulsos renovados e consegue superar a desvalorização essencial.

O capital, pelo processo de produção: 1) se valorizou, criou um novo valor; 2) se desvalorizou, passou da forma de dinheiro para a forma de uma mercadoria determinada; 3) se valoriza junto com seu valor novo ao relançar na circulação o produto que, como M, é trocado por D. No ponto em que estamos, ponto em que o capital só é examinado em geral, as dificuldades efetivas desse terceiro processo existem somente como possibilidades (MARX, 2011b, p. 452).

Marx (2011b) nos diz que a mais-valia é o fundamento do lucro e este, portanto, é um momento fundado ou secundário, porém, o capitalista “na prática se deriva do fato de que o próprio lucro não é concebido como uma forma secundária e derivada da mais-valia” (MARX, 2011b, p. 740). Marx (2011b) nos indica que o movimento do capital é um movimento circular, pois,

O capital circula primeiro como mercadoria, depois como dinheiro, e vice-versa [...]. O capital aparece como essa unidade processual de produção e circulação, uma unidade que pode ser considerada seja como o conjunto de seu processo de produção, seja como decurso determinado de *uma* rotação do capital, de *um* movimento retornando a si mesmo (MARX, 2011b, p. 829).

Com a finalidade de diminuir o tempo da circulação, aparece o crédito. Por meio do crédito, o capital produtivo recebe dinheiro ao finalizar o processo de produção. “Daí a tendência necessária do capital [de ser] circulação sem tempo de circulação, e essa tendência é a determinação fundamental do crédito” (MARX, 2011b, p. 883). Para Marx, todo lucro, e juros são ambos mais-valia em sua essência em geral. Assim, a taxa de juros determina o lucro. O juro se extrai do tempo excedente não pago. Em outras palavras, o capital emprestado como crédito é a aparição do capital na circulação sob a forma de mercadoria subsumida como capital, – o capital emprestado a juros, capital como mercadoria, como dinheiro que se vende a juros. É por isso que o crédito permite ao capital realizar-se como dinheiro com maior velocidade. Desta forma, o sistema de crédito, dos bancos, adianta sempre uns aos outros o dinheiro necessário e tomam aquele disponível, possibilitando, assim, a continuação ininterrupta da produção e da venda de mercadorias, tanto para o indivíduo quanto para a sociedade (MARX, 2017).

No acordo de empréstimo externo entre o BID e a Prefeitura Municipal de Manaus, o ponto de partida é o dinheiro que A (BID) adianta a B (PMM). “Essa operação pode ser realizada com ou sem garantia” (MARX, 2017, p. 387), mas no caso do referido acordo foi com a garantia da República Federativa do Brasil, no valor de US\$ 52.000.000,00 (cinquenta e dois milhões de dólares dos Estado Unidos da América).

Lênin (1986) aponta que, para Marx, "o Estado é um órgão de dominação de classe, um órgão de submissão de uma classe por outra" (LÊNIN, 1986, p. 10). Sobre o Estado capitalista, Lenin atenta especialmente a época do capital bancário, época dos “gigantescos monopólios capitalistas, época em que o capitalismo dos monopólios se transforma, através de crescimento, em capitalismo de monopólios de Estado” (id, 1986, p. 41).

2.1.2 O capital como tal torna-se mercadoria: a metamorfose da mercadoria

Os processos do capital financeiro descritos por Marx na quinta seção do tomo III de *O Capital* (2017), a qual trata sobre o capital monetário e, em específico, sobre o capital portador de juros, deve ser considerada como um processo social onde a centralização de capitais monetários disponíveis para a rentabilização por colocações (investimentos, ativos financeiros, empréstimos, etc.), se torna relevante o bastante para centralizar, tendencialmente, todas as

formas de relações sociais em nível da reprodução global do capital. Em outras palavras, o capital financeiro envolve, sincronicamente, a produção, a circulação do valor e a sua repartição sob a forma de lucro, juros e renda entre todos os departamentos da economia burguesa.

As análises de Marx (2017) são importantes para prevenir concepções estranhas à tradição marxista na análise do capital monetário, por conseguinte, do capital financeiro:

Com o progresso da produção capitalista, que anda de mãos dadas com a aceleração da acumulação, uma parte do capital só pode ser calculada e empregada como capital portador de juros. Não no sentido de que todo capitalista que empresta capital contenta-se com receber os juros sobre o empréstimo, enquanto o capitalista industrial embolsa o lucro do empresário. Isso não afeta em nada o nível da taxa geral de lucro, pois para ela o lucro é = juro + lucro de todo tipo + renda fundiária, e a distribuição entre essas categorias particulares é indiferente. Mas no sentido de que esses capitais, apesar de investidos em grandes empresas produtivas, depois de deduzidos todos os custos, geram apenas juros grandes ou pequenos, os chamados dividendos. Por exemplo, em ferrovias. Eles não entram, pois, na equalização da taxa geral de lucro, porquanto geram uma taxa de lucro menor que a taxa média. Se nele entrassem, essa taxa declinaria muito mais. Do ponto de vista teórico, eles poderiam ser incluídos nesse cálculo, o que geraria uma taxa de lucro menor que a aparentemente existente e que de fato vigora nas operações dos capitalistas, pois é justo nessas empresas que o capital constante apresenta maiores proporções em relação ao capital variável. (MARX, 2017, p. 279).

No presente estudo é essencial destacar a distinção das formas sociais entre os capitais monetários (capital portador de juros e fictícios), e em particular, nos interessa entender o arco de consequências políticas e econômicas que recaem hoje sobre a educação brasileira. Analisando a educação na rede pública municipal de Manaus/AM, há um amplo processo de expansão de capitais (bancos, fundações, institutos, empresas, consultorias entre outros). Capitais estes, condutores de interrogações completamente novas no plano de reflexões sobre a força social da classe dominante, e na definição dos rumos da educação face à classe dominada.

Ainda nos estudos de Marx (2017), presentes no tomo III d'O Capital, sobre o movimento do capital de comércio de mercadorias, verifica-se que não é outra coisa que “a forma modificada de uma parte desse capital de circulação, que se encontra constantemente no mercado, em processo de transmutação, e se encontra permanentemente inserido na esfera da circulação” (MARX, 2017, p. 310). Com base nesses estudos acerca do capital portador de juros, é certo que Marx (2017) diz que seu valor de uso consiste precisamente no lucro que ele produz ao se converter em capital. Nessa qualidade de capital possível, de meio para a produção do lucro, ele se torna mercadoria, ou seja, “uma mercadoria *sui generis*” (MARX, 2017, p. 386).

Nessa direção, João Bernardo (1979) afirma que “o capitalismo é o único sistema econômico que se assenta na produção de mercadorias, ou seja, onde os bens são produzidos com a finalidade única da sua venda [...] e implica a criação, no processo de produção, do seu próprio mercado” (BERNARDO, 1979, p. 20).

Considere-se especialmente o capital portador de juros, o movimento é então:

D–D–M–D'–D'

Marx (2017) descreve o movimento que D aqui aparece duplicado é: “1) o desembolso do dinheiro como capital; 2) seu refluxo como capital realizado, como D' ou D+ΔD.” (p. 387). Esse duplo desembolso do dinheiro como capital, corresponde seu duplo refluxo.

Neste contexto, o capital portador de juros, o seu ponto de partida é o duplo desembolso do dinheiro como capital, sendo o primeiro uma simples transferência “de A para B”; por conseguinte, no segundo momento, “é reconvertida de dinheiro em outra mercadoria”. Portanto, a forma de empréstimo que, em vez da forma da venda, é característica dessa mercadoria, ou seja, “do capital como mercadoria” (Marx, 2017, p. 388). Marx no diz textualmente o que acontece com o capital portador de juros:

O possuidor de dinheiro, que quer valorizá-lo como capital portador de juros, aliena-o a um terceiro, lança-o na circulação, converte-o em mercadoria como capital; e não só como capital para ele mesmo, mas também para outros; ele não é capital apenas para quem o aliena, mas é desde o início transferido a um terceiro como capital, como valor que possui o valor de uso de criar mais-valor, lucro; como um valor que conserva a si mesmo no movimento e que, depois de ter funcionado, retorna àquele que o desembolsou originalmente, no caso em questão, ao possuidor do dinheiro; portanto, um valor que só por algum tempo permanece distante de quem o desembolsou, que só transita temporariamente das mãos de seu proprietário para as mãos do capitalista em atividade e que, por conseguinte, não é pago nem vendido, mas apenas emprestado; a um valor que só é alienado sob a condição de, em primeiro lugar, retornar a seu ponto de partida após determinado prazo e, em segundo lugar, retornar como capital realizado, isto é, tendo cumprido seu valor de uso, que consiste em produzir mais-valor (MARX, 2017, p. 390-391).

Portanto, no processo efetivo de circulação, o capital se apresenta continuamente “como mercadoria ou dinheiro e seu movimento se decompõe numa série de compras e vendas” (MARX, 2017, p. 391). Dito de outro modo, o processo de circulação se decompõe nas metamorfoses da mercadoria.

É no livro III que Marx (2017) nos apresenta uma análise detalhada do crédito e capital fictício, pois “a única função do dinheiro é, em geral, a de meio de pagamento, isto é, a mercadoria é vendida não em troca de dinheiro, mas de uma promessa escrita de pagamento a

ser realizado em determinado prazo” (MARX, 2017, p. 451). Tudo isso terá a maior importância para a questão do sistema da dívida pública; como também entender “sua ação sobre o curso das lutas históricas e, em muitos casos, determinam de maneira preponderante sua forma” (MARX; ENGELS, 1987, p. 39).

Assim, no próximo subitem desta seção, apresenta-se o debate sobre a função social das organizações financeiras multilaterais e de outras instituições internacionais nas políticas educacionais em sua face hegemônica.

2.2 A influência das Organizações Privadas Hegemônicas (OPH) nas políticas educacionais

Depois da Segunda Guerra Mundial, as principais nações do mundo decidiram organizar instituições internacionais que pudessem reger e disciplinar a atuação dos países por acordos, tratados e políticas de regulação e intervenção em diversos campos, como o econômico, o social, o cultural e o ambiental. Assim, para disciplinar as relações financeiras no campo econômico, foi adotado um sistema de regras públicas, com essa finalidade, em 1944, em Bretton Woods, Estados Unidos. Foram criadas duas organizações, o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e o Fundo Monetário Internacional (FMI). O BIRD, com a finalidade de auxiliar na reconstrução e desenvolvimento dos países membros no período pós-guerra; o FMI, destinado a supervisionar o sistema monetário internacional e garantir uma estabilidade do sistema cambial.

As regras internacionais do comércio eram discutidas no Acordo Geral de Tarifas Aduaneiras e Comércio (em inglês, General Agreement on Tariffs and Trade, GATT), assinado somente em 1947, pois o texto, na sua íntegra, foi recusado pelos Estados Unidos da América. Assim, esse texto, que previa a criação da Organização Internacional do Comércio (OIC), continha duas versões econômicas que se opunham há época; uma visão mais liberal, e uma visão keynesiana, obtendo, portanto, um equilíbrio entre as diferentes tendências econômicas do momento. Os capítulos que continham a visão keynesiana foram eliminados do texto final do GATT. O objetivo era criar regras para melhorar as condições do comércio internacional e diminuir as tarifas aduaneiras, permitindo preços mais acessíveis aos consumidores e criando as condições econômicas para a reconstrução dos países destruídos pela guerra.

No início, esse acordo incluía 23 países, porém ao cabo de oito rodadas de negociação até 1994, 125 países eram membros do GATT. A última rodada de negociações, a Rodada do Uruguai, durou de 1986 a 1994 e culminou com a criação da Organização Mundial do Comércio (OMC). Atualmente, o FMI é o pilar do sistema financeiro internacional, atuando em conjunto com o Banco Mundial e outras instituições congêneres, como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). De acordo com Haddad (2008),

Ao fechar um acordo com o FMI, os países tomadores de empréstimos são obrigados a assumir uma série de responsabilidades, quase sempre por meio de acordos estabelecidos com pouca participação do parlamento de cada país e sem a presença de entidades da sociedade civil. Há pouca transparência e baixíssimo nível de informação. Uma vez realizado o acordo, os empréstimos, advindos dos bancos de desenvolvimento para as diversas áreas (educação, saúde, transporte, infraestrutura etc.) seguem as linhas principais das condicionalidades em termos de reformas econômicas, e quase sempre seus conteúdos são preponderantes definidos pela lógica econômica (HADDAD, 2008, p. 8).

Moraes (2000) analisa que, nos anos de 1980, programas neoliberais de ajuste econômico foram sendo impostos a países latino-americanos como desdobramentos dos processos de renegociação da dívida e de monitoração das economias locais pelo Banco Mundial e pelo FMI: “Argentina, com Menen; 1989, Venezuela, com Carlos Andrés Perez; 1990, Fujimori, no Peru. E, desde 1989, o Brasil, de Collor a Cardoso” (MORAES, 2000, p. 17). No entanto, aparecem, nesse contexto, duas grandes principais exigências. Por um lado, as privatizações de empresas estatais e de serviços públicos e, por outro, criar novas regulamentações, um novo quadro legal que diminua a interferência dos poderes públicos sobre os empreendimentos privados. É importante destacar que essas exigências, implantadas pela doutrina neoliberal, abriram caminho para as campanhas de transferência para a iniciativa privada das atividades sociais como a educação, a saúde, etc. (MORAES, 2000).

Assim, o Neoliberalismo, como projeto hegemônico nos países ocidentais, comandado pela fração financeira do capital, será o suporte teórico e político de tal transformação, tornando-se hegemônico nos países centrais nos anos 1980 (com Margareth Thatcher, na Inglaterra ; em 1979, com Ronald Reagan, nos Estados Unidos; em 1981, com Kohl; em 1982 na Alemanha) e nos Estados latino-americanos, basicamente a partir da década de 1990 (com a exceção chilena, onde o neoliberalismo foi instaurado pela ditadura de Pinochet já em 1973). De acordo com Montañó (2014), “como solução parcial à crise capitalista, o neoliberalismo pretende a reconstituição do mercado livre, reduzindo e inclusive eliminando a intervenção social do Estado em diversas áreas e atividades” (p. 73).

Perry Anderson (2008), ao fazer um histórico do neoliberalismo, demonstrou que este foi uma reação, tanto teórica quanto política, contra o Estado de Bem-Estar Social e ao seu caráter intervencionista. Conforme o autor Hayek, principal formulador do projeto neoliberal, localizam as raízes da crise do capitalismo no poder excessivo dos sindicatos, que haviam consumido as bases de acumulação capitalista a partir de suas reivindicações salariais e sua pressão para que o Estado aumentasse os gastos sociais. A solução estava, portanto, na capacidade de se manter um Estado forte, disposto tanto a romper o poder dos sindicatos e a controlar o dinheiro, quanto a diminuir os gastos sociais e as intervenções econômicas (ANDERSON, 2008, p. 9-11).

As reformas do Estado introduzidas na América Latina, nas últimas três décadas, configuraram mudanças na condução da economia, da política, da educação, etc., bem como nas relações estabelecidas entre essas esferas. Com o propósito de promover a reorganização das relações de produção e conter o endividamento dos países menos desenvolvidos e em desenvolvimento, os governos e as organizações financeiras multilaterais perceberam a necessidade em aplicar políticas de ajuste e reformas estruturais nos diversos países, para assegurar a governabilidade. Essas políticas, projetadas pela doutrina neoliberal, para conter a crise econômica para América Latina, anuncia que a crise não é do modo de produção capitalista, mas, sim, do Estado, portanto, a estratégia é reformar o Estado ou

[...] diminuir sua atuação para superar a crise. O mercado é que deverá superar as falhas do Estado. Portanto, a lógica do mercado deve prevalecer, inclusive no Estado, para que ele possa ser mais eficiente e produtivo. Conforme o diagnóstico neoliberal, o Estado entrou em crise, tanto porque gastou mais do que podia para se legitimar, já que tinha que atender às demandas da população por políticas sociais, o que provocou a crise fiscal, quanto porque, ao regulamentar a economia, atrapalhou o livre andamento do mercado. As políticas sociais, para a teoria neoliberal, são um verdadeiro saque à propriedade privada, pois são formas de distribuição de renda. Além de também atrapalhar o livre andamento do mercado, pois os impostos oneram a produção. (PERONI, 2004, p. 55)

A autora ressalta que o papel do Estado no que concerne às políticas sociais é alterado, pois, segundo os pressupostos liberais, as prescrições concentram-se em racionalizar recursos e esvaziar o poder das instituições, considerando que as instituições democráticas são permeáveis às pressões e demandas da população, além de serem consideradas improdutivas pela lógica de mercado (PERONI, 2004).

O vínculo que se estabelece entre a educação e a reorganização produtiva, nas políticas neoliberais, dá suporte ideológico aos programas e projetos das reformas educacionais na América Latina.

A função intelectual desempenhada por organizações internacionais hegemônicas, especialmente o PREAL (Programa de Promoção das Reformas Educacionais na América Latina), cuja fundação decorreu do movimento estratégico do capital para a criação de uma rede hemisférica, abordada nas discussões da I Reunião da Cúpula das Américas em 1994. No ano seguinte, no documento da I Reunião da Cúpula das Américas, denominado Plano de Ação, ratificou o início das atividades do PREAL. Conforme o Departamento de Estado dos Estados Unidos, a I Cúpula das Américas ensejou uma onda de cooperação, e a educação apresentou-se como a mola-mestra do eixo. Segundo a terceira seção do Plano de Ação, os governos deveriam, dentre outros, promover a universalização do acesso à educação primária por integração entre setores públicos e privados, de “atores não-governamentais e com o apoio de instituições multinacionais” (PLAN OF ACTION – I SUMMIT OF THE AMERICAS, 1994).

Assim, as atividades desenvolvidas pelo PREAL vêm atuando diretamente sobre a política educacional dos países menos desenvolvidos e em desenvolvimento; o que pode ser compreendido a partir do conceito de Estado Ampliado desenvolvido por Gramsci (1999). Desse modo, o Estado

só é concebível como forma concreta de um determinado mundo econômico, de um determinado sistema de produção, disso não deriva que a relação de meio e fim seja facilmente determinável e assuma o aspecto de um esquema simples e óbvio à primeira vista. É verdade que conquista do poder e afirmação de um novo mundo produtivo são indissociáveis; que a propaganda em favor de uma coisa e também propaganda em favor da outra; e que, na realidade, somente nessa coincidência e que reside a unidade da classe dominante, a qual e, ao mesmo tempo, econômica e política; mas se manifesta o complexo problema da correlação de forças internas ao país em questão, da correlação das forças internacionais, da posição geopolítica do determinado país. Na realidade, o impulso no sentido da renovação revolucionária pode se originar das necessidades prementes de um determinado país, em determinadas circunstâncias, [...] mas o impulso a renovação pode ser dado pela combinação de forças progressistas escassas e insuficientes em si mesmas (mas de altíssimo potencial porque representam o futuro do seu país) com uma situação internacional favorável à sua expansão (GRAMSCI, 1999, p. 427-428).

O PREAL é dirigido pelo Diálogo Interamericano em Washington, D.C. e pela Corporação Para Desenvolvimento de Pesquisa (CINDE), com sede em Santiago do Chile e financiado pelas seguintes organizações: Agência dos Estados Unidos Para o Desenvolvimento Econômico (USAID) U.S. Agency for International Development), Centro Internacional de Desenvolvimento de Pesquisas do Canadá (IDRC – International Development Research Centre), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Mundial (BM), Associação Internacional para Avaliação de Realização Educacional (IEA), GE Foundation, entre outros patrocinadores (PREAL, 2020a).

A despeito de haver, em todos os documentos produzidos pelo PREAL, a declaração de que as ideias contidas nos textos são de inteira responsabilidade de seus autores, aqui se evidencia sua condição de intelectual da classe dirigente e dominante, dada a iniciativa empresarial na fundação, os consórcios, as origens do financiamento, as parcerias e, fundamentalmente, os aspectos ideológicos recorrentes nos textos, que não deixam ambiguidades quanto à identidade política da organização, “provam que são unicamente os servidores da burguesia” (MARX; ENGELS, 1987, p. 30). De acordo com Krawczyk, “esses documentos, além de descreverem os programas e as políticas, resgatam-nas enquanto experiências promissoras, destacando certas características, e elaboram recomendações” (2002, p. 44).

Segundo as análises de Krawczyk sobre as publicações dos documentos do BM, do PREAL, do BID, entre outros, verificou-se que pelo menos três dimensões de sustentabilidade das reformas preocupam bastante as organizações internacionais: a dimensão política, a dimensão financeira e a dimensão técnica. Destaca-se a dimensão financeira que foram inúmeras as publicações tanto do BM quanto do PREAL no âmbito da administração da educação pública. Portanto, os analistas internacionais consideram imprescindível redefinir os critérios do orçamento público e fortalecer as estratégias de financiamento e administração compartilhadas, para que as reformas educacionais venham a ser sustentáveis (KRAWCZYK, 2002).

No endereço eletrônico do PREAL são anunciados os objetivos: comprometer a sociedade toda em processos de transformação educacional; avaliar e monitorar o progresso para melhorar a qualidade da educação e da equidade nos resultados de aprendizagem; fornecer evidências, conhecimentos e informações para informar a tomada de decisões e a implementação de políticas e práticas em prol da educação universal de qualidade, equitativa e relevante. Também se anunciam os eixos políticos: transformação educacional e desenvolvimento profissional docente; padrões de aprendizagem e avaliação; *gestão* escolar de qualidade; autonomia e prestação de contas; governança responsável do sistema educacional; inovação e boas práticas; parcerias público-privadas e financiamento da educação. Para isso produzem livros, documentos, relatórios, boletins informativos eletrônicos, como, por exemplo, o anunciado no “Tendências Globais”, que expressa a função hegemônica produtivista desse organismo:

O ano de 2015 cumpriu o prazo para avaliar o cumprimento das metas estabelecidas pelos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) e pelo programa Educação para Todos (EPT) em diversos aspectos da mudança educacional, incluindo o acesso equitativo à educação de qualidade. Enquanto os objetivos educacionais do ODM

eram alcançar a educação básica universal e a equidade de gênero, especialmente nos níveis básicos do sistema escolar, os objetivos do EPT visavam ampliar as oportunidades educacionais entre campos e níveis. O Marco da Ação da Agenda 2030 da Educação (Incheon, 2015) estabeleceu o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (OSD4) para alcançar um objetivo universal a ser cumprido no período. Sob esse objetivo, os países do mundo comprometeram-se a desenvolver ações que levem a "garantir educação inclusiva, equitativa e de qualidade e promover o aprendizado ao longo da vida". Sete metas relacionadas e três modalidades de implementação são aquelas que teoricamente permitirão o alcance do objetivo global (PREAL, 2020b).

Na declaração deste anunciado, confirma-se que as ações implementadas interferem diretamente na educação básica, por uma série de metas operadas por programas, projetos, entre outros. Nota-se que o anunciado na plataforma regional de educação do PREAL, anunciam objetivos globais introduzidos de forma sequencial em períodos estabelecidos para o seu cumprimento, assumindo assim o protagonismo da definição da política educacional em países da América Latina e no Brasil. Torna-se claro o projeto de substituição do Estado como sujeito dos projetos educacionais, por determinados grupos econômicos, que assumem diretamente tal função. É nítido o papel do PREAL como instrumento de promoção dessa passagem.

A atuação do PREAL, através de suas publicações, visa, por um lado, o debate de políticas que contribuam para a melhoria da qualidade e da equidade na educação, por outro, avaliação e monitoramento do progresso educacional; identificar, analisar boas práticas; promover discussões informadas sobre questões de política educacional e reforma educacional. Vale ressaltar que essas publicações (principalmente os documentos e resumos PREAL relacionados aos professores) trazem uma estratégia própria de fortalecimento e naturalização da concepção do mundo empresarial e de seus padrões de sociabilidade. Aqui está o modelo de sociedade disseminado pelos intelectuais do PREAL, identificado com os pressupostos neoliberais e difundido como parte da estratégia de mobilização empresarial.

2.2.1 Sistema de Parceria Público-Privada na educação

A educação brasileira foi bastante influenciada pelas reformas empreendidas pelo Estado²⁶ brasileiro, principalmente durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1994 –

²⁶Não cabe aqui uma análise sobre a Reforma do Estado realizada por Bresser Pereira no governo de Fernando Henrique Cardoso, porém cabe notar que, pela direção adotada, coube-lhe ser denominada contra reforma, já que, negando e ignorando a própria Constituição Federal de 1988, altera substantivamente as funções do Estado

1998; 1998 – 2002). Estas reformas receberam uma forte influência dos intelectuais do capital, entre os quais, o Fundo Monetário Internacional (FMI), Grupo Banco Mundial (GBM), Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Organização Mundial do Comércio (OMC), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), entre outros.

A reforma educacional que se desencadeia desde o século XX e intensificando-se a partir da década de 1990, com desdobramentos que, nos dias atuais, continuam desempenhando papel ideológico de propagadores do sistema capitalista, essa reforma educacional no Brasil colocava a educação como eixo entre a reforma e a produtividade, e objetivava garantir para todos, desde que fosse eficiente. Por conseguinte, sucederam modificações de ordem prática no sistema educacional, especificamente como flexibilidade, descentralização e competitividade, o que conduzia em marcos conceituais instrutivos e transformava o Estado num mero fiscalizador das políticas educacionais.

Nesse cenário, o governo federal promulgou, em 1995, o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE)²⁷, que possuía entre as suas alegações, o estímulo à realização de parceria entre esfera pública e privada na promoção dos direitos sociais, dentre eles, a educação. De acordo com Robertson e Verger (2012), a denominação de “parceria” surgiu no início de 1990, como um promissor mecanismo para minimizar os danos causados por formas anteriores de privatização, ainda que sem abandoná-las. O renascimento de “parceria” também se articulou a mudanças mais amplas na paisagem ideológica e conceitual da governança, em direção a uma “terceira via” entre o Estado e o mercado, como a de Tony Blair, em seu “governo para a modernização” no Reino Unido. Ao agir como uma ponte entre cada setor, as parcerias atuavam como um canal, permitindo o aproveitamento de valores de cada parceiro, a serem capitalizados no futuro (ROBERTSON; VERGER, 2012). Assim,

A rápida expansão da denominada parceria com o setor privado é simplesmente uma nova e mais amigável face de uma antiga agenda de privatização pois, ainda que tivessem múltiplos propósitos, “os partícipes compartilhavam o mesmo objetivo: combinar esforços de Estados, organizações multilaterais e setor privado (com e sem fins lucrativos, ONGs) na busca de objetivos comuns” (ROBERTSON; VERGER, 2012, p. 1.141).

e reduz o caráter público e universal das políticas sociais em ações que devem contar com a participação da iniciativa privada.

²⁷ Conforme previsto no Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado no Brasil, elaborado pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado e aprovado em novembro de 1995, a reforma gerencial corresponde à necessidade de reduzir custos e aumentar a qualidade dos serviços, perpassando pelos valores de eficiência, qualidade e cultura gerencial com maior participação dos agentes privados (BRASIL, 1995).

No Brasil, a doutrina do neoliberalismo foi determinante para as reformas na administração pública que ocorreram no período de 1995 – 2000 com o gerencialismo²⁸ de Fernando Henrique Cardoso. Com base nessas exposições, implica a ideia de que é no contexto da reforma do Estado que o terceiro setor é estimulado a essa forma de participação, e no PDRAE (BRASIL, 1995) encontram-se os elementos fundamentais do chamamento e do desafio apresentados pelo governo para que este setor adote a implementação de políticas sociais; portanto, opera como espaço de transferência de responsabilidades estatais.

As parcerias público-privadas na educação, que foram largamente difundidas a partir dos anos 1990, foram estimuladas pela doutrina neoliberal, mas fundamentalmente pela Terceira Via. A Terceira Via teve origem na Inglaterra e apresenta como características gerais a presença do voluntariado, desresponsabilização da esfera estatal com os direitos sociais, a meritocracia nas questões da avaliação escolar e a responsabilidade pela execução da sociedade civil. Assim, “A Terceira Via surge quando o Novo Trabalhismo se apresenta como uma alternativa ao Neoliberalismo de Thatcher e também à antiga social democracia” (PERONI; CAETANO, 2012, p. 59). De acordo com Antunes (2001), passa a haver novas regulamentações entre a esfera pública e privada.

Em decorrência da reforma do Estado, a constituição do *terceiro setor*, segundo Montañó (2010), esconde o conveniente interesse de uma classe dominante de cunho neoliberal no Brasil. Neste sentido, é de fundamental importância para esta nova lógica a parceria entre Estado e sociedade para o financiamento destas entidades. Conforme destaca Montañó (2010), “em geral, as organizações do chamado *terceiro setor* não tem condições de autofinanciamento e dependem particularmente da *transferência de fundos públicos* para seu funcionamento mínimo”, e completa também que “esta transferência é chamada, ideologicamente, de parceria entre Estado e sociedade civil com o Estado supostamente contribuindo, financeira e legalmente, para propiciar a participação da sociedade civil” (MONTAÑO, 2010, p. 199).

Neste estudo, o termo parceria é utilizado de acordo com Di Pietro (2019), que “designa todas as formas de sociedade que, sem formar uma nova pessoa jurídica, são organizadas entre os setores público e privado, para a consecução de fins de interesse público” (p. 25). Nesse contexto, a parceria pode servir a variados objetivos e formalizar-se por diferentes instrumentos jurídicos. A parceria pode ser utilizada como:

²⁸O gerencialismo difundiu-se como um “canto de sereia” associado à ideia de um Estado enxuto, eficiente, ágil, modernizado, desburocratizado entre outras qualidades. (SHIROMA, p. 91, 2018).

- a. forma de delegação da execução de serviços públicos a particulares, pelos instrumentos da concessão e permissão de serviços públicos, ou das parcerias público-privadas (concessão patrocinada e concessão administrativa, criadas pela Lei nº 11.079, de 30-12-2004); e também por meio do contrato de gestão com organizações sociais, quando estas prestam serviço público;
- b. meio de fomento à iniciativa privada de interesse público, efetivando-se por meio de convênio, contrato de gestão, termo de parceria, termo de colaboração, termo de fomento ou acordo de cooperação;
- c. forma de cooperação do particular na execução de atividades próprias da Administração Pública, pelo instrumento da terceirização (contratos de prestação de serviços, obras e fornecimento, sob a forma de empreitada regida pela Lei nº 8.666, de 21-6-1993, ou de concessão administrativa, regida pela Lei nº 11.079/2004);
- d. instrumento de desburocratização e de instauração da chamada Administração Pública gerencial, por meio dos contratos de gestão. (DI PIETRO, 2019, p. 25-26).

Por este motivo, a parceria serve ao objetivo de diminuição do tamanho do aparelhamento do Estado, enquanto delega ao setor privado algumas atividades que hoje são desempenhadas pela Administração, com a consequente extinção ou diminuição de órgãos públicos e entidades da administração indireta (DI PIETRO, 2019).

O governo FHC assumiu compromissos políticos com o capital internacional, pois o financiamento da contrarreforma do Estado passou a ser prioridade do Banco Mundial (BM) e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). FHC e toda a sua equipe realizaram a maioria dessas contrarreformas e construíram um império para um grupo já claramente apresentado. Diante de tais constatações, a chamada era FHC começou a fazer alterações constitucionais com o objetivo de mudar institucional e patrimonialmente a relação entre Estado e mercado, tendo em vista reduzir a participação estatal nas atividades produtivas e dar outra espécie de tratamento às empresas e ao capital internacional.

Nesse cenário, a criação do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), comandado por Luiz Carlos Bresser Pereira, na apresentação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), em 1995, pretendia estabelecer, no Brasil, as bases de uma Administração Pública Gerencial de caráter social democrático: “no plano democrático, a prática cada vez mais frequente da participação e controle direto da administração pública pelos cidadãos” (BRASIL, 1995, p. 14). O PDRAE focaliza sua atenção na Administração Pública federal, entretanto muitas de suas diretrizes e propostas podem também ser aplicadas no nível estadual e municipal (BRASIL, 1995, p. 17). No que concerne à Administração Pública, a ideia é “transformá-la de administração pública burocrática, rígida e ineficiente, voltada para si própria e para o controle interno, para uma administração pública gerencial, flexível e eficiente, voltada para o atendimento do cidadão” (DI PIETRO, 2019, p. 19).

Outra tarefa do PDRAE foi a de delimitar as funções do Estado, dividindo-as em três áreas básicas:

1. *Núcleo Estratégico*. Corresponde ao governo, em sentido lato. É o setor que define as leis e as políticas públicas, e cobra o seu cumprimento. É, portanto, o setor onde as decisões estratégicas são tomadas. Corresponde aos Poderes Legislativo e Judiciário, ao Ministério Público e, no poder executivo, ao Presidente da República, aos ministros e aos seus auxiliares e assessores diretos, responsáveis pelo planejamento e formulação das políticas públicas.
2. *Núcleo de Atividades Exclusivas*. É o setor em que são prestados serviços que só o Estado pode realizar. São serviços em que se exerce o poder extroverso do Estado - o poder de regulamentar, fiscalizar, fomentar. Como exemplos temos: a cobrança e fiscalização dos impostos, a polícia, a previdência social básica, o serviço de desemprego, a fiscalização do cumprimento de normas sanitárias, o serviço de trânsito, a compra de serviços de saúde pelo Estado, o controle do meio ambiente, o subsídio à educação básica, o serviço de emissão de passaportes, etc.
3. *Núcleo de Serviços Não Exclusivos*. Corresponde ao setor onde o Estado atua simultaneamente com outras organizações públicas não-estatais e privadas. As instituições desse setor não possuem o poder de Estado. Este, entretanto, está presente porque os serviços envolvem direitos humanos fundamentais, como os da educação e da saúde, ou porque possuem “economias externas” relevantes, na medida que produzem ganhos que não podem ser apropriados por esses serviços através do mercado. As economias produzidas imediatamente se espalham para o resto da sociedade, não podendo ser transformadas em lucros. São exemplos deste setor: as Universidades, os Hospitais, os Centros de Pesquisa e os Museus. (BRASIL, 1995, p. 42)

Centrando-se no *Núcleo de Serviços Não Exclusivos*, pois nele há entidades de variados tipos que a princípio serão administradas, ou não, pelo Estado, com ou sem os recursos governamentais. Nesse terceiro núcleo na proposta de Bresser Pereira, as entidades da sociedade civil, estariam no nível máximo de *publicização* dos serviços estatais (termo bastante controverso, visto que a maioria das ações do Estado já é pública), entretanto, ele foi criado com o propósito de diferenciar o que era uma ação estatal sendo privatizada para fins lucrativos e o que foi privatizado para fins de filantropia.

Em consequência, tais ideias balizam a legislação que datam desse período, como a Lei das Organizações Sociais, Lei n. ° 9.637, de 1998 (BRASIL, 1998a), do mesmo modo que a Lei das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, Lei n. ° 9.790 de 1999 (BRASIL, 1999).

Cria-se assim, uma legislação tanto para criação de Organizações Não Governamentais (ONGs), como para transferir dinheiro público, sem licitação, para entidades consideradas de

*interesse social*²⁹ mediante os Termos de Parceria³⁰. É neste processo, que se propiciou o encurtamento da função social do Estado, ou seja, desresponsabilizando da ação social. As perdas de direitos universais por serviços públicos de qualidade, tendem a ser vistas como ganhos nas atividades desenvolvidas pelo conjunto das forças voluntárias, não governamentais e filantrópicas. É assim que as políticas sociais que temos se transformam em ações sociais prestadas na base da filantropia social e/ou empresarial e da ação voluntária ou um serviço comercializável (MONTAÑO, 2014).

Assim, as Organizações da Sociedade (OS) foram denominadas de terceiro setor, ou seja, aquele composto por entidades da sociedade civil que exercem atividades de interesse público e não lucrativas. O terceiro setor numa perspectiva crítica e de totalidade, refere-se a um fenômeno real e produto da reestruturação capitalista.

Assim, as entidades da sociedade civil estão formalizadas nas Leis: n.º 8.666/1993 sobre licitação e contratos; Lei n.º 9.637/1998 denominada Organizações Sociais; Lei n.º 9.790/1999 qualificada de Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público e na Lei n.º 13.019/2014 sobre as Organizações da Sociedade Civil. Nesse contexto, apresenta-se no Quadro 3 (p. 77), instrumentos de formalização de parceria possíveis em função do serviço para privatização. São as novas formas de parceria com o terceiro setor, por intermédio de convênios, contratos de *gestão*, termos de fomento, termos de colaboração, acordos de cooperação, cada qual composta por legislação específica, que no sentido amplo do termo *privatização* de acordo com Di Pietro (2019), “podem assumir diferentes formas, todas se amoldando ao objetivo de reduzir o tamanho do Estado e fortalecer a iniciativa privada e os modos privados da administração dos serviços públicos” (p.7).

²⁹ A Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998b, dispõe sobre o Serviço Voluntário (BRASIL, 1998a) e a Lei n.º 9.637, de 15 de maio de 1998, conhecida como lei da privatização ou lei Bresser, qualifica como Organizações Sociais (OS) pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, cujas atividades sejam dirigidas ao ensino, à pesquisa científica, do desenvolvimento tecnológico, à proteção do meio ambiente, à cultura e a saúde. (BRASIL, 1998b)

³⁰ A Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999, qualifica pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs), institui e disciplina o Termo de Parceria. O artigo 9º da lei, institui o Termo de Parceria, assim considerado o instrumento passível de ser firmado entre o Poder Público e as entidades qualificadas como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs) destinado à formação de vínculo de cooperação entre as partes. (BRASIL, 1999). Trata-se da forma de qualificação requerida das ONGs para institucionalização de contratos de *parcerias* como o governo.

Quadro 3: Instrumentos de parceria público-privada.

Lei	Instrumento de parceria público-privada	Atuação
<p>Lei nº 8.666/1993. Estabelece normas gerais sobre licitações e contratos da Administração Pública.</p> <p>Lei nº 14.133/2021³¹. Nova Lei de Licitações e Contratos Administrativos.</p>	Institui <i>Convênios, Acordos, Ajustes</i> e outros instrumentos celebrados por órgãos e entidades da Administração.	Órgãos da administração direta, os fundos especiais, as autarquias, as fundações públicas, as empresas públicas, as sociedades de economia mista e demais entidades controladas direta ou indiretamente pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios.
<p>Lei nº 9.637/1998. Regulamenta as Organizações Sociais (OS)</p>	Institui <i>Contrato de gestão</i> como instrumento para as parcerias entre o Poder Público e as Organizações Sociais (OS).	Na área do ensino, pesquisa científica, desenvolvimento tecnológico, proteção e preservação do meio ambiente, cultura e saúde.
<p>Lei nº 9.790/1999. Qualifica de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP).</p>	Institui <i>Termo de parceria</i> como instrumento para a formalização entre o Poder Público e as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP).	Na área dos serviços sociais, como saúde, educação, cultura etc.
<p>Lei nº 13.019/ 2014 alterada e complementada pela</p> <p>Lei nº 13.204/2015. Disciplina as parcerias entre a administração pública e as Organizações da Sociedade Civil (OSC).</p>	Institui os <i>termos de Colaboração, de termos de Fomento e Acordos de cooperação</i> como instrumentos de parceria voluntária entre Poder Público e Organizações da Sociedade Civil (OSC).	Execução de atividades ou de projetos previamente estabelecidos em planos de trabalho inseridos em instrumento de colaboração, fomento e ou cooperação estabelecidas pela administração pública com organizações da sociedade civil para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco.

Fonte: Elaboração própria, (Pesquisa documental).

Os instrumentos apresentados no Quadro 3 são utilizados no direito brasileiro para a formalização da parceria público-privada. As parcerias formalizadas pelos *convênios, acordos, ajustes* e outros instrumentos congêneres são disciplinados, basicamente, pelo art. 116 da Lei

³¹Em seu art. 193 a nova Lei de Licitações estabelece a revogação das seguintes leis de forma fracionada no tempo: I - os arts. 89 a 108 da Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993, na data de publicação desta Lei; II - a Lei das Licitações (Lei nº 8.666/1993), a Lei do Pregão (Lei nº 10.520/2002) e os arts. 1º a 47- do Regime Diferenciado de Contratações – RDC (Lei nº 12.462/2011), após decorridos 2 (dois) anos da publicação oficial desta Lei. A entrada em vigor da nova Lei ocorreu, conforme o art. 194, na data da sua publicação, 1º de abril de 2021. (BRASIL, 2021).

n.º 8.666/1993; porém, segundo Di Pietro (2019), com relação aos convênios, não mais se aplica a norma do art. 116 da Lei n.º 8.666/1993, salvo em duas hipóteses: quando celebrados entre entes federados ou pessoas jurídicas a eles vinculadas e quando decorrentes da aplicação do disposto no inciso IV do art. 3º, ou seja, os firmados com entidades filantrópicas e sem fins lucrativos, com fundamento no art. 199, § 1º, da Constituição (p. 365).

A Lei n.º 9.637/1998 estabelece o *Contrato de gestão* como instrumento adequado para as parcerias entre o Poder Público e as Organizações Sociais (OS). A Lei n.º 9.790/1999 institui o *Termo de parceria* como instrumento para formalização das parcerias entre o Poder Público e as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP). Finalmente, a Lei n.º 13.019/2014, que institui os termos de *Colaboração* e os termos de *Fomento* como instrumentos de parceria voluntária entre o Poder Público e as Organizações da Sociedade Civil (OSC), que se ampliaram com as alterações introduzidas pela Lei n.º 13.204/2015, que acrescentou o termo de parceria o *Acordo de cooperação*.

No entanto, a Lei n.º 13.204 institui normas gerais para as parcerias entre a Administração Pública e Organizações da Sociedade Civil (OSC), em regime de mútua colaboração, para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco, mediante execução de atividades ou de projetos previamente estabelecidos em planos de trabalho inseridos em termos de *Colaboração*, em termos de *Fomento* ou em *Acordos de cooperação* (BRASIL,2014). Pelo art. 2º, I, da Lei nº 13.019/2014, Organizações da Sociedade Civil (OSC) são:

- a) entidade privada sem fins lucrativos que não distribua, entre os seus sócios ou associados, conselheiros, diretores, empregados, doadores ou terceiros eventuais resultados, sobras, excedentes operacionais, brutos ou líquidos, dividendos, isenções de qualquer natureza, participações ou parcelas do seu patrimônio, auferidos mediante o exercício de suas atividades, e que os aplica integralmente na consecução do respectivo objeto social, de forma imediata ou por meio de constituição de fundo patrimonial ou fundo de reserva;
- b) as sociedades cooperativas previstas na Lei nº 9.867, de 10 de novembro de 1999; as integradas por pessoas em situação de risco ou vulnerabilidade pessoal ou social; as alcançadas por programas e ações de combate à pobreza e de geração de trabalho e renda; as voltadas para fomento, educação e capacitação de trabalhadores rurais ou capacitação de agentes de assistência técnica e extensão rural; e as capacitadas para execução de atividades ou de projetos de interesse público e de cunho social;
- c) as organizações religiosas que se dediquem a atividades ou a projetos de interesse público e de cunho social distintas das destinadas a fins exclusivamente religiosos (BRASIL,2014).

Por conseguinte, o art. 2º, inciso VII, define o termo de *Colaboração* como o instrumento por meio do qual são formalizadas as parcerias estabelecidas pela Administração

Pública com as Organizações da Sociedade Civil (OSC) para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco, propostas pela Administração Pública que envolvam a *transferência de recursos financeiros*. E o termo de *Fomento* definido pelo art. 2º, inciso VIII, como o instrumento por meio do qual são formalizadas as parcerias estabelecidas pela Administração Pública com as Organizações da Sociedade Civil (OSC) para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco, propostas pelas Organizações da Sociedade Civil, que envolvam a *transferência de recursos financeiros*. De acordo com Di Pietro (2019), os instrumentos têm por finalidade a consecução de atividades de interesse público e recíproco, e às duas envolvem a *transferência de recursos financeiros*. A diferença é apenas uma: “enquanto o termo de colaboração é proposto pela Administração Pública, o termo de fomento é proposto pela organização da sociedade civil” (p. 366).

O termo de parceria *Acordo de cooperação*, incluído pela Lei n.º 13.204/2015, define-se como o

instrumento por meio do qual são formalizadas as parcerias estabelecidas pela administração pública com organizações da sociedade civil para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco que não envolvam a transferência de recursos financeiros. (BRASIL, 2015).

Portanto, distingue-se dos dois outros instrumentos, por não envolver *transferência de recursos financeiros*. Os artigos 16 e 17 da Lei n.º 13.204/2015 exigem que o termo de *Colaboração* e o termo de *Fomento* devam ser adotados pela Administração Pública em caso de *transferências voluntárias de recursos* para consecução de *planos de trabalho* propostos, respectivamente, pela Administração Pública ou pela Organizações da Sociedade Civil, que envolvam *transferência de recursos financeiros*.

A Lei n.º 13.204/2015 prenuncia dispensa do chamamento público nos casos de: urgência decorrente de paralisação ou iminência de paralisação de atividades de relevante interesse público, pelo prazo de até cento e oitenta dias; guerra, calamidade pública, grave perturbação da ordem pública ou ameaça à paz social e por fim, atividades voltadas ou vinculadas a serviços de educação, saúde e assistência social, desde que executadas por organizações da sociedade civil, previamente credenciadas pelo órgão gestor da respectiva política. No art. 31 da referida lei se prevê a *inexigibilidade* do chamamento público na hipótese de inviabilidade de competição entre as organizações da sociedade civil, em razão da natureza singular do objeto da parceria ou se as metas somente puderem ser atingidas por uma entidade específica, notadamente quando: o objeto da parceria constituir incumbência prevista em

acordo, ato ou compromisso internacional, em que sejam indicadas as instituições que utilizarão os recursos e a parceria decorrer de transferência para organização da sociedade civil que esteja autorizada em lei na qual seja identificada, expressamente, a entidade beneficiária, inclusive quando se tratar da subvenção prevista “no inciso I do § 3º do art. 12 da Lei n.º 4.320, de 17 de março de 1964, observado o disposto no Art. 26 da Lei Complementar n.º 101, de 4 de maio de 2000” (BRASIL, 2015).

A partir da Constituição Federal de 1988, no art. 205, coloca-se a educação como dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. O art. 206, ao relacionar os princípios a serem observados com relação ao ensino, inclui “o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino” (BRASIL, 1988, Art. 206, inciso III) e a “gestão democrática do ensino público” (BRASIL, 1988, Art. 206, inciso VI). O art. 209 deixa claro que o ensino não é serviço exclusivo do Estado, ao determinar que ele “é livre à iniciativa privada”, ficando, no entanto, sujeito às normas gerais da educação nacional e à autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público. Dito isso, a ideia de fomento à iniciativa privada de interesse público está presente na Constituição Federal de 1988 no art. 213, que permite o repasse de recursos públicos a entidades privadas de natureza comunitária, confessional ou filantrópica, desde que

comproven finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação (BRASIL, 1988, Art. 213, inciso I) e assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades” (BRASIL, 1988, Art. 213, inciso II).

Ainda na Constituição Federal de 1988, no Art. 213 § 2º, foi incluído pela Emenda Constitucional n.º 85/2015, o seguinte artigo:

As atividades de pesquisa, de extensão e de estímulo e fomento à inovação realizadas por universidades e/ou por instituições de educação profissional e tecnológica poderão receber apoio financeiro do Poder Público. (BRASIL, 2015, Art. 213, § 2º).

A Emenda Constitucional n.º 19/1998 abriu a oportunidade para o procedimento da licitação para as empresas estatais, com as alterações introduzidas no Art. 22, inciso XXVII,

normas gerais de licitação e contratação, em todas as modalidades, para as administrações públicas diretas, autárquicas e fundacionais da União, Estados,

Distrito Federal e Municípios, obedecido o disposto no art. 37, XXI, e para as empresas públicas e sociedades de economia mista, nos termos do art. 173, § 1º, III; (BRASIL, 1998).

O referido artigo, combinado com o Art. 173, § 1º, da Constituição de 1988: “estabelecerá o estatuto jurídico da empresa pública, da sociedade de economia mista e de suas subsidiárias que explorem atividade econômica de produção ou comercialização de bens, ou de prestação de serviços, dispondo sobre” (BRASIL, 1998), assim de acordo com Di Pietro (2019), a Lei n.º 8.666, de 1993, veio disciplinar as licitações e os contratos administrativos de uma forma nefasta, pois a referida Lei ultrapassou os limites da competência da União, prevista no Art. 22, inciso XXVII, da Constituição Federal de 1988. Outorgada apenas para estabelecer “normas gerais”, carregou exageradamente no formalismo; o que é pior, impôs para todas as entidades da Administração direta e indireta, independentemente do regime jurídico a que se sujeitem, idêntico procedimento licitatório,

[...] nem mesmo com relação aos contratos fez qualquer distinção, o que trouxe como consequência a atribuição de prerrogativas públicas a pessoas jurídicas de direito privado, inclusive empresas que atuam ou deveriam atuar em regime de competição com a iniciativa privada; o resultado é que se veem, a todo momento, editais de licitação baixados por empresas estatais, como bancos, por exemplo, com itens idênticos aos do Poder Público, inclusive previsão de penalidades (DI PIETRO, 2019, p. 31).

A implicação do formalismo excessivo da Lei n.º 8.666/1993 foi o surgimento gradativo de outras leis, estabelecendo normas específicas sobre licitações para determinados contratos, exemplificativamente, as parcerias público-privadas. A referida Lei, no art. 78, inciso XV, é importante também observar que constitui motivo para rescisão do contrato o atraso superior a 90 dias dos pagamentos devidos pela Administração decorrentes de obras, serviços ou fornecimentos, ou parcelas destes, já recebidos ou executados, “salvo em caso de calamidade pública, grave perturbação da ordem interna ou guerra, assegurado ao contratado o direito de optar pela suspensão do cumprimento de suas obrigações até que seja normalizada a situação” (BRASIL, 1993). Quer dizer, ultrapassados os 90 dias sem que a Administração efetue os pagamentos em atraso, é dado ao contratado, licitamente, suspender a execução do contrato. No pressuposto do inciso XV do art. 78 da Lei n.º 8.666/1993, se for dada continuidade ao contrato, o particular faz jus à manutenção do equilíbrio econômico-financeiro; se houver rescisão, caberá a indenização prevista no art. 79, § 2º.

Quando a rescisão ocorrer com base nos incisos XII a XVII do artigo anterior, sem que haja culpa do contratado, será este ressarcido dos prejuízos regularmente comprovados que houver sofrido, tendo ainda direito a: I - devolução de garantia; II - pagamentos devidos pela execução do contrato até a data da rescisão; III - pagamento do custo da desmobilização. (BRASIL, 1993).

Ainda a Lei n. ° 8.666, de 1993, no art. 10, consente que as obras e serviços sejam prestados por execução direta ou indireta. Além disso, o Art. 6º, inciso II, desta Lei, define o serviço como toda atividade destinada a obter determinada utilidade de interesse para a Administração, tais como: “demolição, conserto, instalação, montagem, operação, conservação, reparação, adaptação, manutenção, transporte, locação de bens, publicidade, seguro ou trabalhos técnico-profissionais” (BRASIL, 1993).

Como dito antes, a regra para aquisições, contratações e concessões na Administração Pública é a *licitação*, entretanto, a Constituição de 1988 permite a chamada *contratação direta*

ressalvados os casos especificados na legislação, as obras, serviços, compras e alienações serão contratados mediante processo de licitação pública que assegure igualdade de condições a todos os concorrentes, com cláusulas que estabeleçam obrigações de pagamento, mantidas as condições efetivas da proposta, nos termos da lei, o qual somente permitirá as exigências de qualificação técnica e econômica indispensáveis à garantia do cumprimento das obrigações (BRASIL, 1988, Art. 37, inciso XXI).

Todavia, classifica-se como *contratação direta* os seguintes: Dispensa de Licitação, Licitação Dispensa, *Inexigibilidade* e Vedação, dentre esses, destaca-se o da *Inexigibilidade*. Exclusivamente em razão da sua natureza, a *Inexigibilidade* se caracteriza pela inviabilidade de competição, o que torna irreclamável a licitação. Os três casos de *inexigibilidade* trazidos pelo art. 25 da lei 8.666/1993 são:

I - para aquisição de materiais, equipamentos, ou gêneros que só possam ser fornecidos por produtor, empresa ou representante comercial exclusivo, vedada a preferência de marca, devendo a **comprovação de exclusividade** ser feita através de atestado fornecido pelo órgão de registro do comércio do local em que se realizaria a licitação ou a obra ou o serviço, pelo Sindicato, Federação ou Confederação Patronal, ou, ainda, pelas entidades equivalentes; II - para a contratação de serviços técnicos enumerados no art. 13 desta Lei, de **natureza singular, com profissionais ou empresas de notória especialização**, vedada a *inexigibilidade* para serviços de publicidade e divulgação; III - para contratação de **profissional de qualquer setor artístico**, diretamente ou através de empresário exclusivo, desde que consagrado pela crítica especializada ou pela opinião pública (BRASIL, 1993, Art. 25, grifo nosso).

Um exemplo da parceria público-privada formalizada pelo *contrato*, oriundo do acordo de empréstimo externo entre o BID e a Prefeitura Municipal de Manaus, com fulcro no art. 25 e no art. 42, § 5º da Lei nº 8.666/1993, tem se tornado comum e, sobre a *Inexigibilidade* de licitação, constata-se que o referido acordo tem se destacado em elaborar e negociar com instituições privadas na área educacional. Observa-se que, em Manaus, ocorre uma prática corriqueira de *Inexigibilidade* de licitação referente a contratação da empresa Global Editora todos os anos, desde 2015, conforme o que será apresentado no Quadro 18 (p. 158). O artigo 25 diz ser inexigível a licitação quando houver inviabilidade de competição, em especial “para aquisição de materiais, equipamentos, ou gêneros que só possam ser fornecidos por produtor, empresa ou representante comercial exclusivo, vedada a preferência de marca” (BRASIL, 1993). Observa-se no contrato licitatório com a empresa Global Editora e Distribuidora Ltda., a inexigibilidade; assim,

Fica Declarado Inexigível o procedimento licitatório, com fundamento na GN nº 2349-9 – BID c/c o art. 25 da Lei 8.666/93, referente à contratação da empresa **GLOBAL EDITORA E DISTRIBUIDORA LTDA**, [...] objetivando a aquisição de material didático e pedagógico para atender ao **Projeto de Aceleração e Alfabetização**, desenvolvido em parceria com o **Instituto Ayrton Senna**, através dos programas **ACELERA BRASIL, SE LIGA, PIT STOP E FÓRMULA DA VITÓRIA MATEMÁTICA**, no valor de R\$ 989.690,32 (novecentos e oitenta e nove mil, seiscentos e noventa reais e trinta e dois centavos). (MANAUS, 2018, p.22, grifo nosso).

Esse procedimento licitatório é também fundamentado conforme o documento *CONTRATO DE EMPRÉSTIMO No. 3397/OC-BR*, celebrado no dia 14 de julho de 2017, entre o Banco Interamericano de Desenvolvimento e o Município de Manaus, para a execução do PROEMEM, que consiste na expansão da cobertura e melhoria da qualidade do ensino infantil e fundamental da rede municipal de Manaus. A execução do Projeto segundo as cláusulas para contratação de obras e serviços que são:

a) Para efeitos do disposto no Artigo 2.01(49) das Normas Gerais, as partes fazem constar que as Políticas de Aquisições são as datadas de março de 2011, contidas no documento GN-2349-9, aprovado pelo Banco em 19 de abril de 2011. Se as Políticas de Aquisições forem modificadas pelo Banco, a aquisição de bens e a contratação de obras e serviços diferentes de consultoria serão realizadas de acordo com as disposições das Políticas de Aquisições modificadas, uma vez que estas sejam levadas ao conhecimento do Mutuário e o Mutuário aceite por escrito sua aplicação. (b) Para a contratação de obras e serviços diferentes de consultoria e a aquisição de bens, poderá ser utilizado qualquer um dos métodos descritos nas Políticas de Aquisições, desde que tal método tenha sido identificado para a respectiva aquisição ou contratação no Plano de Aquisições aprovado pelo Banco. (c)

A concorrência pública internacional será utilizada para aquisições e contratações estimadas em valor superior a US\$ 25.000.000,00 (vinte e cinco milhões de Dólares) para a contratação de obras e a US\$ 5.000.000,00 (cinco milhões de Dólares) para a aquisição de bens e contratação de serviços diferentes de consultoria. Caso o Banco aumente o limite que determina o uso da concorrência pública internacional conforme estabelecido pelo Banco na página www.iadb.org/procurement, o Mutuário poderá optar pela adoção do novo limite. Abaixo deste limite, o método de seleção será determinado de acordo com a complexidade e características da aquisição ou contratação, o qual deverá estar refletido no Plano de Aquisições aprovado pelo Banco.

O art. 209 da Constituição Federal 1988 estabelece que o ensino é livre à iniciativa privada. Portanto, o ensino é sempre público no sentido de que é sempre prestado ao povo, à coletividade, atendendo a um interesse público. E no art. 206, inciso VI, coloca como princípio de observância obrigatória, o da *gestão* democrática do ensino público, na forma da lei. Assim, segundo Di Pietro (2019), “gestão democrática significa a participação do particular na gestão e não a transferência da gestão ao particular” (p. 287), e complementa que:

Quando se trata da educação como serviço público impróprio, de iniciativa do particular, o Estado pode auxiliar mediante a destinação de recursos públicos, desde que se trate de escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, que comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação e assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades (art. 213 da Constituição). E também pode auxiliar destinando bolsas de estudo “para o ensino fundamental e médio, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade” (art. 213, § 1º, da Constituição). Nesses casos, o Estado não presta serviço público de ensino, mas apenas exerce a atividade de fomento, ou seja, ele apenas incentiva a atividade de interesse público exercida por iniciativa do particular (DI PIETRO, 2019, p. 288).

Tal orientação movimenta um conjunto de ações e legislações que incentivam a entrada de empresas privadas na condução da educação pública. Do ponto de vista ontológico, “a maioria das leis não pode deixar de ter uma validade concretamente delimitada em sentido histórico-social” (LUKÁCS, 2012, p. 501), pois legalidade e historicidade são formas de expressão estreitamente entrelaçadas de uma realidade.

Desta forma, o Estado cria ordenamentos políticos e jurídicos que favorecem o envolvimento da sociedade civil e expande o setor privado no campo educacional. Como afirma Freitas (2018), “coloca-se a escola a *caminho da privatização plena* da educação, ou seja, sua inserção no livre mercado, como uma organização empresarial” (p. 51). Isto posto, Caetano e Peroni (2019),

também apresentam que os “processos de privatização do público podem ocorrer via execução e direção, em que o setor privado atua diretamente na oferta da educação, ou quando a atuação do privado ocorre na direção das políticas públicas, ou das escolas sendo que a propriedade permanece pública (p. 101).

Neste sentido, as autoras alertam que não entendem essa relação entre o público e o privado, apenas como propriedade, mas como projetos societários em disputa numa perspectiva de classe (CAETANO; PERONI, 2019). Essa perspectiva propõe uma alteração no papel do Estado em relação à educação, modificando, substancialmente, a dinâmica de funcionamento das escolas públicas, para que essas passem, a submeter a controle mais acentuado por parte do Estado e da sociedade civil. Diante disso, inevitavelmente, cabe discutir a atual forma da organização social sob o domínio do capital financeiro.

Em vista disso, o sistema de parceria público-privada na educação, em sua lógica de mercado, acarreta uma proposição específica para organizar, executar e implementar as orientações das organizações privadas em suas assessorias, seus produtos e na formação ou treinamento, em situações específicas, como é o caso da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) /Manaus. Isso se constata mediante os relatórios das organizações privadas investigadas sobre as atividades executadas, que apresentam o fornecimento de orientações para a escola, e também pela presença de técnicos e formadores por elas contratados e pagos com o recurso público.

Pode-se concluir que a complexidade da melhoria da educação não se resolve com a adesão de sistema de parceria público-privada na escola pública, pois, como foi observado nesse estudo, o capital financeiro vem implementado ações que interferem diretamente na educação, via programas, projetos, etc. E esse sistema de parceria público-privada na educação tem servido para realizar transferências de recursos públicos para entes privados, devido ao fato de que as condições estabelecidas em tais “parcerias” impõem uma grande carga ao Estado que, “além de pagar pelos investimentos (geralmente através da emissão de dívidas públicas), ainda protege as empresas contra quase todos os riscos do negócio” (FATTORELLI, 2013, p. 51) .

2.3 A mercantilização na educação básica no Brasil

A política educacional que vem sendo implementada no Brasil, se caracteriza pela “flexibilização”, pela descentralização das responsabilidades de manutenção das escolas por

mecanismos, forçando os municípios a assumirem os encargos de ensino fundamental associados aos apelos à sociedade de modo geral,

aí compreendidas as empresas, organizações não governamentais, a comunidades próxima à escola, os pais e os próprios cidadãos individualmente considerados, no sentido de que cooperem, pela via do voluntarismo e da filantropia (SAVIANI, 2019, p. 336).

Atente-se que não se trata de um jogo de palavras, mas de conceitos que orientam as políticas públicas que se implementam referenciadas nessas concepções. Como evidenciado por Saviani (2019), permite-se perceber a política educacional que está sendo implementada, sobretudo em Manaus, favorecendo grandes impactos e mudanças sistêmicas na educação, com prescrições bastante precisas encaminhadas a exemplos internacionais, como PREAL, o Grupo Banco Mundial (GBM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Fundação Telefônica Vivo, somando-se a esses organismos, os grupos empresariais brasileiros organizados no Compromisso Todos pela Educação (TPE) notadamente a Fundação Lemann, o Itaú Social, o Instituto Ayrton Senna, entre tantos outros. Essas organizações estão presentes em todo o país, formando uma grande rede de Organizações Privadas Hegemônicas (OPH).

Aliás, Saviani (2019) alerta que a orientação em pauta se inspira naquilo que ele chama *modelo americano*.

Esse modelo, diferentemente daquele que predominou nos países europeus, considera como função principal do ensino fundamental a socialização das crianças, ao passo que o modelo europeu enfatizava a função de formação intelectual, o que implica a garantia de uma base comum, mais ou menos homogênea, a partir da qual todos os cidadãos podem participar, em condições de igualdade, da vida da sociedade a que pertencem. Visando, pois, criar esse patamar comum centrado no domínio dos elementos fundamentais da cultura letrada de base científica, os principais países organizaram a escola básica (o ensino elementar) e, por esse caminho, erradicar o analfabetismo (SAVIANI, 2019, p. 337).

Esse *modelo americano*, como diz Saviani (2019), levou a uma maior diferenciação de iniciativas, “assim como à maior diversificação das formas de gestão, enquanto o modelo europeu conduziu a uma maior centralização das iniciativas e a uma forma de gestão relativamente unificada” (p. 337). Tendo em vista as emaranhadas redes de Organizações Privadas Hegemônicas (OPH) na acepção gramsciana já assinaladas, não se pode desconsiderar que as políticas educacionais no Brasil já sofriam influências externas de diversos tipos, orientadas para aprofundar a dependência econômica e política, sobretudo, a partir da década

de 1950, no contexto demarcado pela ideologia do desenvolvimento³² com maior presença de capital estrangeiro. São exemplos, os acordos bilaterais como a cooperação técnica para o desenvolvimento econômico-social, a *Aliança para o Progresso*³³ e os Acordos MEC-USAID³⁴ que, conforme Leher (2018), “essas iniciativas indicavam que certas frações burguesas estavam atuando em conexão com centros hegemônicos do capital” (p.73).

Contudo, foi nos anos de 1990, que esse processo se intensificou e se materializou, por uma profusão desses aparelhos hegemônicos. Em um contexto de profundo desafios impostos à educação pública, é fundamental investigar os vínculos que conectam não só essa rede de aparelhos privados hegemônicos, mas também indivíduos que compõem essa rede e têm o papel de interlocutores e disseminadores de política.

Conforme as investigações de Leher (2018), a pedagogia operada pelo capital é a chamada teoria do “capital humano” que em outras palavras, a teoria do “capital humano” é a ideia de uma quantidade ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo a um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e produção. Assim, nos princípios da teoria do capital humano a educação é considerada principalmente, um investimento fundamental, socialmente produtivo e a chave para o crescimento econômico, o desenvolvimento social e a redução da pobreza que

determinadas frações burguesas operam diretamente no setor de serviços educacionais, explorando, diretamente, um enorme contingente de trabalhadores da educação, de indústrias editoriais e de tecnologias” (LEHER, 2018, p. 33).

No processo da reestruturação capitalista, as organizações internacionais como o PREAL, BM e o BID, enquanto financiadores e orientadores de políticas educacionais nos

³²A origem da ideologia do desenvolvimento situa-se no contexto que se formou após Segunda Guerra Mundial, no interior da concepção de guerra fria, como parte da consolidação da hegemonia estadunidense e da construção da hegemonia do próprio capitalismo. A teoria do desenvolvimento foi produzida, em órgãos governamentais e foi ganhando como espaço de difusão os centros de pesquisa, universidades e as agências internacionais do capital. Economistas, sociólogos, cientistas políticos, entre outros, voltaram suas pesquisas para o atendimento das novas demandas de expansão do capitalismo, dando origem à construção social de ideias e valores que apresentavam o desenvolvimento econômico como “fim político incontestável” (PRADO, 2015).

³³Conforme Leher (2018), a Aliança para o Progresso foi um programa de ajuda para a América latina, desenvolvido pelo governo Kennedy, amparado num tratado firmado entre os Estados Unidos da América e dezenove países latino-americanos. “O governo empresarial-militar abraçou o esquema evolucionista de Rostow, que se harmonizava com a *teoria do capital humano* de Theodore Schultz, difundida pela Aliança para o Progresso” (p.126).

³⁴United States Agency for International Development (USAID), conhecidos como os acordos MEC/USAID.

países da América Latina, cumprem com hegemonia o papel ideológico de propagadores do neoliberalismo. Como afirma Frigotto (2010) que

a disseminação da teoria do capital humano, foi rápida nos países latino-americanos e de Terceiro Mundo, mediante as organizações internacionais (BID, BIRD, OIT, UNESCO, FMI, USAID, UNICEF) e regionais [...], que representam predominantemente a visão e os interesses do capitalismo (p. 44).

As organizações internacionais e regionais desempenham um papel central na orientação de políticas de reforma, mediante a assistência técnica e financeira, através de créditos condicionados. Entre eles, o Banco Mundial promoveu reformas no financiamento e na administração da educação e deu impulso a propostas de privatização que tendiam à formação de mercados educativos. Essas organizações internacionais aprofundam o enfoque da mercantilização da educação, marcado por um crescente processo de privatização, no que tange ao processo de abertura de grupos econômicos na educação. O elemento de continuidade é garantido pelo reforço que a educação tem de ser produtiva, sendo preciso administrar melhor a escola, os conteúdos e a formação de professores.

Tanto os acordos da Organização Mundial do Comércio (OMC), como o aparecimento dos Tratados de Livre-Comércio (TCL) na região, incluem a educação como um serviço comercializável que deve estar sujeito a condições de competição e a regras de mercado. Nessa perspectiva, Feldfeber (2013) sustenta que o mais importante serviço público que jamais existiu, está sendo chamado a servir mais e melhor à competição econômica, e de três maneiras: “formando mais adequadamente o trabalhador, educando e estimulando o consumidor, e finalmente ele mesmo se abrindo à conquista dos mercados” (p. 162). Esses tratados, que se apresentam como acordos, “são imposições dos países desenvolvidos para os países em desenvolvimento para que abram seus mercados em troca de concessões marginais” (FELDFEBER, 2013, p. 165).

Desse modo, o propósito primordial é contribuir para que as correntes comerciais circulem com a máxima liberdade possível. Para Feldfeber (2013), são diversas as armadilhas que a educação enfrenta no cenário atual. Por um lado, temos a definição da noção de educação pública e, por outro, o sentido da educação como bem público. Segundo a autora, o fornecimento da educação pública seria uma barreira para o comércio em serviços, conforme o estabelecido pelo Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (AGCS).

Quando se discute o AGCS, não se deve esquecer que o propósito principal da OMC, é que as correntes comerciais circulam com fluidez, liberdade, equidade e previsibilidade, não que os cidadãos vivam melhor” (FELDFEBER, 2013, p. 177)

Na ótica economicista e mercadológica presente na atual reestruturação produtiva do capitalismo, o desafio essencial da educação é a capacitação e a requalificação dos trabalhadores para satisfazer às exigências do sistema produtivo.

Por isso, no âmbito das reformas e políticas educacionais, em curso no Brasil, nas últimas décadas, há toda uma iniciativa visando a elevação da escolaridade da força de trabalho³⁵ e da *qualidade de ensino* nos sistemas e nas instituições educativas, com o objetivo de garantir as condições de promoção da *competitividade*, de *eficiência* e de *produtividade*, demandadas e determinadas pelo mercado. De acordo com Saviani (2019), “é o indivíduo que tem de exercer sua capacidade de escolha, visando adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho” (SAVIANI, 2019, p. 7).

No âmbito dos sistemas de ensino e das escolas procura-se reproduzir a lógica da competição e as regras do mercado por meio da formação de um mercado educacional. Nesse contexto, a avaliação assume finalidades classificatórias, o currículo voltou-se para o desenvolvimento de competências e capacidades, a administração assumiu princípios, valores e técnicas da iniciativa privada, assumindo um perfil de escola-empresa, preocupando-se com o controle e os resultados, e os professores passaram a ser responsabilizados pelo desempenho dos estudantes, tendo suas atividades pedagógicas controladas e seu desempenho associado à ideia de certificação de competências.

Saviani (2008), afirma que a *pedagogia das competências*, cuja finalidade é favorecer os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitem adaptar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas, “ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à mão invisível do mercado” (SAVIANI, 2008, p.437).

A educação escolar no Brasil, a partir da Lei de Diretrizes e Bases (Lei n. ° 9.394/1996), estruturou-se por níveis e modalidades. Nessa direção, verifica-se que as políticas educacionais

³⁵ Na teoria marxista, apenas a força de trabalho consegue criar valor de troca, e daí reside a sua importância. “Marx soluciona essa contradição evidente centralizando a atenção na mercadoria específica cujo valor de uso tem a propriedade de criar mais valor do que ela própria tem: essa mercadoria é a força de trabalho”. (BOTTOMORE, 1988, p. 79).

do período estruturam a organização escolar para o desenvolvimento de competências³⁶ gerais (saber aprender) e para o desenvolvimento de competências específicas (saber fazer), em consonância com as transformações produtivas e com as necessidades advindas do mercado. Saviani (2013), ao analisar a educação nas últimas décadas, mostra que os fundamentos dessa orientação educacional estão assentados em quatro matrizes fundamentais: a) *neoprodutivismo*, que advém da teoria do capital humano, em razão das transformações produtivas (*toyotismo*) que configuram uma espécie de pedagogia da exclusão; b) o *neoescolanovismo*, que acentua o foco do *aprender a aprender*; c) o *construtivismo*, que enfatiza a atividade do estudante e a chamada pedagogia das competências; d) o *neotecnicismo*, que pode ser observado na reforma do estado e na orientação gerencial, da organização e administração escolar.

As reformas educacionais empreendidas no governo FHC são caracterizadas, por grande parte dos estudos realizados sobre o período, por práticas descentralizadoras, de controle e de privatização. A reforma buscou consolidar a figura de um Estado gerencial, com capacidade de regulação social mediante a transferência a outros setores da responsabilidade de prestação dos serviços sociais. A Lei n. ° 9.394/1996 afirma responsabilidades maiores para a instituição educacional e seus profissionais, pois a política de descentralização criou a necessidade de controle dos resultados, medida adotada com a institucionalização do sistema de avaliação em larga escala. Desta maneira a educação básica e o ensino superior passaram a conviver sistematicamente com a avaliação e institui a cultura da concorrência nas escolas públicas e privadas do Brasil. Como afirma Ferreira (2013):

A privatização do ensino se deu também de forma mais direta no governo FHC como pôde ser observado pela diminuição da oferta de curso técnico-profissional público, estimulada pela edição do Decreto 2. 208/97. O Ensino superior privado, por sua vez, teve estímulo fiscal e cresceu vertiginosamente, ao passo que as instituições públicas sofreram com a ausência de políticas e com a redução das despesas mediante a compressão dos salários e dos orçamentos. (FERREIRA, 2013, p. 257-258)

Em 2003, o governo de Luiz Inácio Lula da Silva assume a condução do Estado brasileiro e adota políticas compensatórias. No campo da educação, em 2007, lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O PDE atinge mais de quarenta programas (avaliação

³⁶Ropé e 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 ser utilizada por agentes de interesses diversos, e, muitas vezes, como sinônimo de desempenho e eficiência. Tal deslize semântico segue do período pós-guerra, em que o sentido da educação se reduz 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.

de rendimentos dos estudantes – Prova Brasil (IDEB) –, capacitação de docentes, adoção de piso salarial para professores, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o Planejamento de Ações Articuladas (PAR), melhoria das condições de infraestrutura das unidades de ensino e outras) com o objetivo de melhorar a qualidade da educação no País.

Um dos princípios do PDE é a necessária articulação entre União, estados, Distrito Federal e municípios para a garantia do direito à educação no Brasil. Portanto, a colaboração entre os entes federados é fundamental para a execução do PDE. Com o objetivo de identificar os problemas que afetam a qualidade da educação básica, cria-se, também, a Prova Brasil (hoje denominada de Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB). O Ministério da Educação e Cultura (MEC) propôs um novo regime de colaboração entre os entes federativos. O instrumento jurídico para a concretização desse novo regime é o Plano de Ações Articuladas (PAR), de caráter plurianual.

De modo a participarem do PAR, os municípios assinaram um termo de adesão, *Compromisso Todos pela Educação*, dentro dos parâmetros estabelecidos pelo Decreto nº 6.094/2007, que dispõe sobre a implementação do *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados. O *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*, prevê em uma de suas diretrizes a implantação de parcerias na administração educacional. Assim, consta no Capítulo I, Art. 2º, § XXVII: “firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando a melhoria da infraestrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas” (BRASIL, 2007). O referido Plano desdobra-se em duas ações: o Plano de Ações Articuladas (PAR)³⁷ e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O objetivo proposto foi articular ações entre União, estados, municípios e Distrito Federal para, em regime de colaboração, conjugar os esforços em prol da melhoria da qualidade da educação básica.

Desta forma, o governo agregou programas diversos e elegeu o Movimento Todos pela Educação, que reúne grupos econômicos, corporações do setor financeiro, Organizações Globo, Fundação Victor Civita, Grupo Gerdau, Itaú Social, Fundação Bradesco, Grupo Pão de Açúcar, FEBRABAN, Fundação Educar DPaschoal, Instituto Ayrton Senna, Fundação Lemann, entre outros, para atuar no setor da educação básica pública por parcerias público-privadas, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

³⁷ PAR é o planejamento multidimensional da política de educação que os municípios, os estados e o Distrito Federal devem fazer para um período de quatro anos e faz parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

A despeito das inevitáveis conexões entre o global e o local no mundo de hoje e de suas consequências para a política educacional brasileira, observa-se que os sucessivos governos brasileiros, até o presente, passaram a aderir acordos com as organizações financeiras, em especial o BID, o poder das organizações multilaterais junto aos governos na determinação das políticas, no desempenho do mercado como definidor das necessidades e dos conhecimentos a serem adquiridos, no papel da educação como um dos motores do crescimento econômico, precisando aproximá-la do modelo empresarial, de modo que ela corresponda à lógica do mercado. Pode-se notar que o movimento internacional tem indicado, atualmente, alguns elementos constitutivos desse receituário, ou seja, não são deixados de lado os aspectos políticos e econômicos que influenciam diretamente as escolhas e decisões na educação.

No processo de formulação, articulação e implementação das políticas educacionais brasileiras, as empresas, fundações e institutos privados operam junto às redes federais, estaduais e municipais de ensino, assessorando e implementando programas para a educação básica. A relação público e privado é uma questão recorrente em variados momentos de disputas em torno da normatização da educação brasileira. Tal embate envolve o papel do Estado, a liberdade de ensino e mais precisamente o destino dos recursos públicos para a educação. Nota-se o movimento mercadológico na educação básica brasileira, tendo em vista estratégias de ampliação dos interesses privados na educação básica, ativadas no bojo da administração da educação pública. Essa mercantilização implica uma adequação do ensino às exigências do mercado. Como afirma Neves (2002):

Pode-se afirmar hoje, com certa segurança, que a política educacional neoliberal realizada, de forma sistemática, a subordinação da escola, em todos os níveis, às demandas técnicas e ético-políticas da burguesia brasileira. As novas diretrizes educacionais adotadas pelo Brasil respondem aos imperativos do capital internacional para a América Latina e vêm sendo financiadas, como aliás todo o projeto de desenvolvimento, com recursos do Banco Mundial e do FMI (p. 26).

A autora ressalta que os empresários da educação configuram-se como fração da nova burguesia de serviços. A nova burguesia de serviços educacionais executa, sem grandes impasses, a política liberal econômica de educação ancorada em duas teorias:

a teoria do capital humano, que define a relação entre educação e sociedade na perspectiva empresarial, e a teoria das competências, que delimita os pressupostos psicopedagógicos da submissão da escola aos interesses imediatos do capital” (NEVES, 2020, p. 37).

O Estado torna-se meio importante de organização da fração burguesa hegemônica, disponibilizando diversificadas formas de intervenção para socorrer o capital e proteger a propriedade privada. As formulações de Gramsci (2000) sobre hegemonia ajudam a dar visibilidade às relações de força, “a começar pela relação das forças internacionais” (GRAMSCI, 2000, p. 20, C. 13, § 1).

Nesse sentido, no próximo subitem desta seção, apresentam-se documentos oriundos de intelectuais do capital como o BID e o PREAL, destacando argumentos disseminados para a inserção empresarial na educação.

2.4 Documentos na expressão da lógica das Organizações Privadas Hegemônicas (OPH)

No conjunto das reformas neoliberais, tomando em sua face hegemônica, como expressão do projeto educacional do capital, o PREAL representa um dos principais intelectuais da atualidade. Diversos documentos foram produzidos pelo PREAL, desde o início da sua atuação, na produção e difusão do consenso em torno de uma agenda educacional global. No recorte desta pesquisa, em relação às publicações PREAL da série reformas educacionais, destaca-se o documento intitulado *La educación tras dos décadas de cambio. Qué hemos aprendido? Qué debemos transformar?* (Educação após duas décadas de mudança. O que aprendemos? O que devemos transformar?) de n.º 65 do ano 2012, publicado por Marcela Gajardo, com apoio financeiro da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Banco Mundial (BM), Associação Internacional para Avaliação de Realização Educacional (IEA), GE Foundation, Organização dos Estados Ibero-Americanos para o âmbito das atividades do projeto Metas 2020, entre outras.

O atual documento do PREAL trata das reformas educacionais na América Latina. É anunciado no documento o seu objetivo principal que é contribuir para a *melhoria da qualidade e equidade da educação* na região, promovendo debates sobre a política educacional e questões de reforma educacional e divulgação de *boas práticas*, avaliação e *monitoramento* do progresso educacional. Observa-se que, em todos os documentos produzidos pelo PREAL, ocorre a declaração de que o órgão se caracteriza pela pluralidade e que as ideias contidas nos textos são de inteira responsabilidade de seus autores. Nota-se também uma significativa atuação ideológica dos documentos produzidos, que têm a função de instrumentalizar os agentes

interessados na consolidação do projeto educacional neoliberal. Nos documentos PREAL são apresentados estudos publicados por diversos autores e observam-se alguns indicadores que expressam: “mejorar la calidad, equidad y eficiencia de sus sistemas escolares”³⁸ para a América Latina e Caribe. Percebe-se que esse termo apresentado nesses documentos está embasado em estudos comparativos internacionais realizados a pedido ou financiados pelo BID, Banco Mundial e pela UNESCO, ou seja, comparando os estudantes da América Latina com os da Ásia e do Oriente Médio. Nota-se, ainda, a repetência exagerada nos níveis primário e secundário a posição menos, com o conseqüente gasto que esse fato acarreta. As publicações do PREAL com apoio do BID/Banco Mundial/CINDE/Diálogo Interamericano agrupam uma extensa lista de estudos que são:

Quadro 4: Publicações PREAL da Série Reformas Educacionais.

Documentos PREAL	Autoria	Ano	Área de Pesquisa
Nº 1 - Educação pré-escolar na América Latina: o estado da prática	Robert G. Myers	1995	Educação Infantil/ Melhores Práticas/Políticas de Ensino
Nº 2 - Reforma da Educação Profissional e Técnica na América Latina	David N. Wilson	1996	Educação Infantil/ Melhores Práticas/Políticas de Ensino
Nº 3 - Salas de aula eficazes, escolas eficazes: plataforma de pesquisa para uma reforma educacional na América Latina	Robert E. Slavin	1997	Educação Infantil/ Melhores Práticas/Políticas de Ensino
Nº 4 - Normas Nacionais em Educação	Diane Ravitch	1997	Educação Infantil/ Melhores Práticas/Políticas de Ensino
Nº 5 - As atuais reformas educacionais na América Latina: quatro atores, três lógicas e oito tensões	Cecilia Braslavsky Gustavo Cosse	1996	Melhores Práticas/Políticas de Ensino
Nº 6 - Ensinar e aprender: Em busca de novos rumos	Glória Calvo	1996	Educação Infantil/Melhores Práticas/Políticas de Ensino
Nº 7 - Educação na América Latina: Problemas e Desafios	Jeffrey Puryear.	1997	Melhores Práticas/Políticas de Ensino
Nº 8 - A reforma educacional chilena: contextos, conteúdo, implementação	Cristián Cox.	1997	Melhores Práticas/Políticas de Ensino
Nº 9 - Descentralização educacional: Problemas e desafios	Mark Hanson	1997	Melhores Práticas/Políticas de Ensino

³⁸ Disponível em: <https://www.preal.online/copia-de-libros>. Acesso em: 9 set. 2020.

Nº 10 - América Latina e o desafio do Terceiro Milênio: Educação de melhor qualidade com custos mais baixos	Inés Aguerro	1998	Melhores Práticas/Políticas de Ensino
Nº 11 - Avaliações Educacionais na América Latina: Progresso Atual e Desafios Futuros	Laurence Wolff	1998	Melhores Práticas/Políticas de Ensino
Nº 12 - Estudo sobre princípios e práticas do vale-educação	Edwin G. West	1998	Melhores Práticas/Políticas de Ensino
Nº 13 - O desenvolvimento de indicadores financeiros educacionais comparáveis internacionalmente: A experiência da OCDE e suas implicações para o Mercosul	Stephen M. Barro	1997	Melhores Práticas/Políticas de Ensino
Nº 14 - Aspectos políticos na implementação das reformas educacionais	Javier Corrales	1999	Melhores Práticas/Políticas de Ensino
Nº 15 - Reformas educacionais na América Latina. Saldo de uma década	Marcela Gajardo	1999	Melhores Práticas/Políticas de Ensino
Nº 16 - Educação: Cenários de futuro. Novas tecnologias e sociedade da informação	José Joaquín Brunner	2000	Melhores Práticas/Políticas de Ensino
Nº 17 - Os efeitos da descentralização do sistema educacional na qualidade da educação na América Latina	Donal R. Winkler; Alex Ian Gershberg	2000	Melhores Práticas/Políticas de Ensino
Nº 18 - Escolas Aceleradas: Uma Década de Evolução	Henry M. Levin	2000	Melhores Práticas/Políticas de Ensino
Nº 19 - Sindicalismo Docente e Reforma Educacional na América Latina nos anos 90	Guillermina Tiramonti	2001	Melhores Práticas/Políticas de Ensino
Nº 20 - Os próximos passos: Como avançar na avaliação da aprendizagem na América Latina?	Pedro Ravela; Richard Wolfe; Gilbert Valverde; Juan Manuel Esquivel	2001	Melhores Práticas/Políticas de Ensino
Nº 21- Autonomia escolar na Nicarágua: Restabelecendo o contrato social	Gustavo Arcia; Humberto Belli		Melhores Práticas/Políticas de Ensino
Nº 22 Como os Sistemas Nacionais de Avaliação Educacional da América Latina apresentam seus resultados?	Pedro Ravela	2001	Melhores Práticas/Políticas de Ensino
Nº 23- Estruturas de Carreiras, Incentivos e Salário de Professores	Alejandro Morduchowicz	2003	Melhores Práticas/Políticas de Ensino
Nº 24 - Educação primária na América Latina: A agenda inacabada	Laurence Wolff; Ernesto Schiefelbein; Paulina Schiefelbein	2003	Melhores Práticas/Políticas de Ensino
Nº 25 - Formação de formadores. Estado da prática	Denise Vaillant	2002	Melhores Práticas/Políticas de Ensino

Nº 26 - Testes internacionais de aprendizagem na América Latina e seu impacto na qualidade da educação: critérios para orientar futuras aplicações	J. Guillermo Ferrer; Patricia Arregui	2003	Melhores Práticas/Políticas de Ensino
Nº 27 - Remuneração de professores em 12 países latino-americanos: Quem são os professores, fatores que determinam sua remuneração e comparação com outras profissões	Xiaoyan Liang	2003	Melhores Práticas/Políticas de Ensino
Nº 28 - Sindicatos de professores e governos: conflitos e diálogos em torno da Reforma educacional na América Latina	Mariano Palamidessi	2003	Melhores Práticas/Políticas de Ensino
Nº 29 - A responsabilidade externa afeta os indicadores educacionais dos alunos?	Martin Carnoy Susana Loeb	2004	Melhores Práticas/Políticas de Ensino
Nº 30 - Descentralização da educação e relações de responsabilização em países da América latina	Emanuela di Gropello	2004	Melhores Práticas/Políticas de Ensino
Nº 31 - Construção da profissão docente na América Latina. Tendências, temas e debates	Denise Vaillant	2004	Melhores Práticas/Políticas de Ensino
Nº 32 - Movimento a favor das normas nos Estados Unidos	Gilbert A. Valverde	2005	Melhores Práticas/Políticas de Ensino
Nº 33 - Políticas de Reforma Educacional: Comparação entre países	Robert R. Kaufman; Joan M. Nelson	2005	Melhores Práticas/Políticas de Ensino
Nº 34 - Responsabilidade Educacional no Brasil. Uma Visão Geral	Nigel Brooke	2005	Melhores Práticas/Políticas de Ensino
Nº 35 - Uma revisão da participação escolar na América Latina	Maria Margarita Lopes	2008	Melhores Práticas/Políticas de Ensino
Nº 36 - Duas turmas de Políticas Educacionais. As políticas de políticas públicas	Juan Carlos Navarro	2006	Melhores Práticas/Políticas de Ensino
Nº 37 - A remuneração dos professores na América Latina: é baixa? Isso afeta a qualidade do ensino?	Claudio de Moura Castro; Gustavo Ioschpe	2007	Melhores Práticas/Políticas de Ensino
Nº 38 - Os custos das avaliações de aprendizagem na América Latina	Laurence Wolff	2007	Melhores Práticas/Políticas de Ensino
Nº 39 - Qualidade da educação e crescimento econômico	Eric A. Hanushek; Ludger Wößmann	2007	Melhores Práticas/Políticas de Ensino
Nº 40 - As avaliações educacionais de que a América Latina precisa	Pedro Ravela, Patricia Arregui, Gilbert Valverde; et.al	2008	Melhores Práticas/Políticas de Ensino
Nº 41 - Como os sistemas de educação com melhor desempenho do mundo se saíram para atingir seus objetivos	Michael Barber; Mona Mourshed	2008	Políticas /Formação de Professores

Nº 42 - Desenvolvimento da Capacidade Institucional e de Gestão dos Ministérios da Educação da América Central e da República Dominicana	Alejandro Morduchowic; Mariana Aylwin; Laurence Wol	2008	Formação de Professores
Nº 43 - Eficácia do Desempenho Docente	Barbara C. Hunt	2009	Formação de Professores
Nº 44 - Padrões de Aprendizagem Escolar	Guillermo Ferrer	2009	Formação de Professores
Nº 45 - Oferta, demanda e remuneração do professor. Modelo de construção	Alejandro Morduchowicz	2009	Formação de Professores
Nº 46 - Avaliação de professores: práticas atuais nos países da OCDE e uma revisão da literatura	Marlène Isoré	2010	Formação de Professores
Nº 47 - O que as avaliações padronizadas podem contribuir para a avaliação em sala de aula?	Pedro Ravela	2010	Formação de Professores
Nº 48 - O reconhecimento do ensino eficaz: o prêmio à excelência	Denise Vaillant; Cecilia Rossel	2010	Formação de Professores
Nº 49 - A voz ausente de alunos e pais na avaliação de desempenho docente	Marcela Román	2010	Formação de Professores
Nº 50 - Desenvolvimento Profissional Contínuo e Carreira Docente na América Latina	Flavia Terigi	2010	Formação de Professores
Nº 51 - Apoio e avaliação do desenvolvimento das competências docentes	Charlotte Danielson	2011	Formação de Professores
Nº 52 - Políticas de inserção na docência: de elo perdido a ponte para desenvolvimento profissional de professores	Carlos Marcelo García	2011	Formação de Professores
53 - O vale-escola promove justiça social?	Patrick J. Wolf	2011	Programas de vouchers
Nº 54 - Padrões de Aprendizagem no Chile: Mapas de progresso e níveis de aproveitamento SIMCE 2002 a 2010	Jacqueline Gysling; Lorena Meckes	2011	Política educacional de avaliação
Nº 55 - Desenho e experiências de incentivos salariais aos professores	Alejandro Morduchowicz	2011	Formação de Professores
Nº 56 - Estudo comparativo sobre a formação e formação acadêmica de professores em seis nações	Richard M. Ingersoll	2011	Formação de Professores
Nº 57 - Formação de Professores no Chile	Paula Louzano; Alejandro Morduchowicz	2011	Formação de Professores
Nº 58 - O que fazer com os resultados do PISA na América Latina?	Pedro Ravela	2011	Política educacional de avaliação

Nº 59 - Normas e avaliação de professores no México: o estado do debate	Iván Barrera; Robert Myers	2011	Formação de Professores
Nº 60 - A gestão da educação na Colômbia 2002 - 2010	Cecilia María Vélez	2012	Gestão educacional
Nº 61 - Como continuam melhorando os sistemas educacionais	Mona Mourshed; Chinezi Chijioke; Michael Barber	2012	Reforma Educativa
Nº 62 - Recrutamento de Professores: Diretrizes para o Desenho de Políticas na América Latina	Carol DeShano da Silva	2012	Formação de Professores
Nº 63 - Como construir consenso em educação	Sergio Bitar	2012	Reforma Educativa
Nº 64 - Empresas, Fundações Empresariais e Educação na América Latina	Guillermo Carvajalino Sánchez; Istar Jimena; Gómez Pereira	2012	Reforma Educativa
Nº 65 - Educação após duas décadas de mudanças: o que aprendemos? E o que devemos transformar?	Marcela Gajardo	2012	Reformas Educacionais

Fonte: Elaboração própria, com dados do PREAL. **Serie Documentos.** Disponível em: <https://www.preal.online/copia-de-libros>. Acesso em 19 de ago. de 2020.

Inicia-se a análise do documento “*La educación tras dos décadas de cambio. Qué hemos aprendido? Qué debemos transformar?*” já mencionado aqui. Dois aspectos despertam a atenção na leitura durante todo o texto: os sentidos atribuídos ao termo público e ao privado, por um lado, e, por outro, a tendência expressa em demonstrar de forma mascarada os conflitos de interesses de classes presente, buscando atrair as classes trabalhadoras ao consenso ou ainda, buscando atrair esta para a conciliação de classes, redução dos conflitos políticos de natureza ideológica, com fortes apelos ao consenso em torno das reformas. O elemento consenso é uma presença expressiva no referido documento, o que chama a atenção para seu significado político, se considerarmos que, para Gramsci (2000), este é o principal instrumento na afirmação da hegemonia como capacidade de direção política.

Dos opciones de política parecen concentrar los consensos respecto de la orientación futura de estas reformas. La primera, dejar en manos de la administración central el poder para garantizar y velar por la equidad y calidad en la atención educativa y priorizar el gasto hacia los sectores más desfavorecidos. La segunda, establecer con claridad las competencias de los establecimientos escolares y aportarles recursos –

técnicos y financieros – para hacerlas efectivas al tiempo que se fomenta una cultura de rendición de cuentas (GAJARDO, 2012, p.19).

Outro elemento que denuncia a concepção em suas condições de produção, é a frequente alusão “às reformas para melhorar a qualidade e a equidade”. O texto em estudo exemplifica esses acordos estabelecidos para o sistema escolar no Brasil.

Los proyectos, al nivel de los Estados de **Brasil**, son muy variados. En **Paraná**, por ejemplo, la autonomía de la escuela de la red estatal fue un instrumento mediante el cual se modificaron algunas políticas educacionales y se impulsó a las escuelas a formular proyectos pedagógicos, elegir su director, promover la participación de la comunidad y recibir recursos para pequeños gastos. En **Ceará**, severas medidas de racionalización permitieron reducir los costos y ampliar la oferta de vacantes. También en este Estado, se ofreció mayor autonomía a los establecimientos y se promovió la elección democrática de directores en todas las escuelas estatales. En el Estado de **São Paulo**, con una red de 7.000 escuelas, millones de alumnos y 300 mil funcionarios, sucesivos esfuerzos por transferir competencias culminó en un programa de transformaciones con tres ejes principales: la racionalización organizacional, el cambio en los padrones de gestión y la mejoría de la calidad de la enseñanza (GAJARDO, 2012, p.8).

Para chegar à finalidade do argumento, sendo a ideia de que a desigualdade social são a razão do atraso, é associado a precariedade em atender necessidades básicas e oportunidades para concluir o ensino com sucesso, como no trecho a seguir: “concentrar esfuerzos en la educación de los grupos menos favorecidos y desarrollar políticas que compensen las desigualdades” (GAJARDO, 2012, p.17). A sugestão do PREAL configurou-se em conceder incentivos reformistas, com políticas de compensação, para ampliar a cobertura e melhorar a qualidade da educação básica, além de investimentos na qualificação dos profissionais da educação, como uma maneira de determinar novas possibilidades de controle sobre os professores, por políticas de cooptação para que esses docentes não se opunham às mudanças.

Segundo Evangelista e Shiroma (2007), os relatórios produzidos, internacionalmente, reconheceram que os docentes compõem a maior e mais organizada categoria de funcionários públicos numa ampla gama de países, e que, portanto,

sua ação pode, em tese, configurar-se como obstáculo às propostas de reforma seja por apresentarem uma oposição crítica ou, mesmo, por não entenderem de que trata a reforma” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 533).

Ainda no documento em estudo há um subitem destinado à profissionalização do trabalho docente, onde foi sugerido “conseguir a las personas más aptas para ejercer la docencia,

y desarrollarlas hasta convertirlas en instructores eficientes” (GAJARDO, 2012, p.14). As estratégias sugeridas vêm acompanhadas de exemplos e advertências. Outras estratégias de cooptação foram sugeridas no documento tanto de cunho ideológico, como o acolhimento das reivindicações salariais para encobrir o peso das reformas sob o trabalho dos docentes. Um termo recorrente no texto é a descentralização, em outras palavras, descentraliza-se o sistema para resolver todos os seus males.

No documento, a ampliação do “acesso” ocorre, então, apenas como uma forma de neutralizar a oposição, revelando as causas do descompromisso do bloco dirigente do Estado em relação ao ensino oferecido à população que chega às escolas. Um traço marcante das reformas é justamente a presença do elemento acesso, num contexto de reforma orientada pela lógica do capital. Neste documento, são consideradas *reformas de qualidade*, as reformas do mercado, norteadas pela *eficiência* e competitividade econômica, em contraste com as reformas de acesso; no entanto, um traço marcante das reformas é justamente a presença do elemento acesso, num contexto de reforma orientada pela lógica do capital. Por conseguinte, esse elemento não constitui contradição da classe dirigente na enunciação da reforma, porém, parte da própria lógica da reestruturação desse nível de ensino, que, além de atender à necessidade de cooptação, ganha um bônus extra, o exército de reserva no mercado de trabalho.

Destaca-se a promoção do diálogo regional sobre a política educacional e a importância de situar o tema da reforma educativa como uma prioridade na agenda política dos governos, criando espaços para busca de consensos e também a divulgação de experiências bem-sucedidas em educação. A estratégia utilizada pelo PREAL é a divulgação de documentos com as chamadas parcerias nacionais. No Brasil, o PREAL teve início no ano de sua criação, em 1995. A organização vinculou-se diretamente ao Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC)³⁹, sediado na Fundação Getúlio Vargas (FGV), Rio de Janeiro. Em agosto de 1995, quando da realização de outras reuniões, que além do primeiro contingente contou com o apoio financeiro e “técnico” direto do BID, a contraparte nacional do PREAL nomeia Helena Bomeny, socióloga e pesquisadora do CPDOC, coordenadora do *Programa*. A então coordenadora reforçou o eixo principal do processo reformista neoliberal do PREAL, que seria o nível da educação básica.

O PREAL se firma na condição de intelectual da classe dirigente e dominante, considerando a iniciativa empresarial na fundação, os consórcios, as origens do financiamento,

³⁹ O Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea foi criado em 1973 com a função de “desenvolver pesquisas históricas” e abrigar documentos da história do país.

as parcerias e, fundamentalmente, os aspectos ideológicos recorrentes nos textos, que não deixam dúvidas quanto à identidade política da organização para a formação de consensos.

Um dos primeiros seminários promovidos pelo PREAL ocorreu no ano de 1995, no Rio de Janeiro, com o tema “Ensino Básico na América Latina: experiências, reformas, caminhos”. As experiências brasileiras destacadas foram “autonomia e fortalecimento da gestão escolar”, da secretaria de Educação de Minas Gerais e o programa “Adote uma escola”, do Mato Grosso do Sul. Destaca-se que nesse evento houve relatos das boas ações de fundações como Fundação ABRINQ, Odebrecht e Instituto C&A. E no ano seguinte ocorreu outro seminário sobre “Avaliação e determinação de padrões na educação latino-americana”, realizado na Fundação Getúlio Vargas e promovido pelo BID. Conjuntamente à realização desses seminários, são divulgados documentos que indicam concepções de educação do PREAL e apontam o rumo que as reformas deveriam seguir.

Com o intuito de analisar os aspectos ideológicos recorrentes nos textos, quanto a identidade política da organização, destaca-se outra publicação de Marcela Gajardo, intitulada “Reformas educacionais na América Latina: balanço de uma década” (1999). As análises das políticas efetuadas por essa autora recaíram sobre as Recomendações das Reuniões de Ministros da Educação realizadas no marco dos Promedlac IV, V e VI.

No balanço sobre as reformas educacionais ocorridas na década de 1990, Gajardo (1999) refere o surgimento de novos pactos em favor da educação e um consenso em torno das reformas. Quanto às reformas educacionais dos diferentes países, são categorizadas conforme os objetivos mais específicos, observando claramente o quanto as reformas seguiram os mesmos rumos ao longo do continente. É no caso da implantação de novos sistemas de avaliação padronizada que a verdadeira uniformidade das propostas educacionais se revela. Observa-se que 13 países da região da América Latina adotaram sistemas de avaliação entre 1990 e 1998. Na Tabela 1 (p.102), de acordo com Gajardo (1999), a autora indica o ano de implantação desses sistemas, as únicas exceções são o Chile, que criou o SIMCE⁴⁰ no final da década anterior, e Cuba, que já tinha um sistema próprio desde a década de 1970.

⁴⁰Sistema Nacional de Medición de la Educación (SIMCE). O sistema nacional de avaliação de resultados de aprendizagem foi fundado em 1988 com o objetivo de institucionalizar diversas iniciativas no campo da avaliação. Desde 2012, o SIMCE passou a ser o sistema de avaliação que a Agência de Qualidade da Educação utiliza para avaliar os resultados de aprendizagem das escolas, avaliando o cumprimento dos conteúdos e competências do currículo atual, em diferentes disciplinas ou áreas de aprendizagem, por meio de uma medição aplicada a todos os alunos do país que realizam os níveis avaliados. Disponível em: <https://www.agenciaeducacion.cl/evaluaciones/que-es-el-simce/>. Acesso em: 12 out. 2020.

Tabela 1: Sistemas Nacionais para medir a qualidade da educação.

País	Ano de Implantação do Sistema
Argentina (SINEC)	1993
Bolívia (SIMECAL)	1996
Brasil (SAEB)	1993
Chile (SIMCE)	1988
Nicarágua (SINED)	1998

Fonte: Gajardo (1999, p. 27).

De acordo com Gajardo (1999), há que se admitir o efeito das múltiplas reuniões multilaterais e ministeriais, e o esforço das agências de desenvolvimento em forjar o novo consenso de levar a educação ao topo da agenda. Foram tomadas decisões de privilegiar as questões da equidade, ênfase nos resultados da aprendizagem, criação de ambientes voltados para a aprendizagem e de tornar a educação um instrumento de desenvolvimento econômico e social. Incentivados por esse novo consenso, os bancos internacionais se tornaram os financiadores da reforma educacional. Conforme a autora, o Banco Mundial e o BID aderiram às declarações de Jomtien e moldaram uma série de estratégias consideradas eficazes, incluindo a criação de sistemas de avaliação de aprendizagem. Gajardo (1999) explica a relação entre as estratégias do banco e as reformas da região:

Dado que estas recomendaciones sirvieron de base para establecer las condicionalidades de préstamos y donaciones, la mayor parte de los proyectos ejecutados con créditos provenientes del Banco también se orientaron hacia la mejoría de los climas institucionales para favorecer los aprendizajes, el fortalecimiento institucional, la modernización de la gestión y la formación de maestros em serviço (GAJARDO, 1999, p. 11).

Observa-se no texto que em vários países da América Latina, no âmbito dos projetos de melhoria da qualidade e equidade da educação básica, os governos são financiados com recursos provenientes de empréstimos com o Banco Mundial e o BID. A referida autora apresenta, na Tabela 1 (p. 102), o programa de melhoria da qualidade e equidade para a educação básica, notadamente o caso Brasil (1989-1999) cujo o Programa: “Plan Decenal de Educación para Todos; Plan Plurianual en Educación Nueva ley de Diretrizes y Bases de la Educación Nacional [...] Mejoría de la educación básica en 19 Estados de las regiones Norte, Nordeste y Centro/Oeste” (Gajardo, 1999, p. 32). Na atuação do BID, a autora enaltece sua

interferência pedagógica, na ação no campo do financiamento, para a esfera da influência direta sobre a ação didática, compatíveis com o teor das reformas.

Na afirmação da autora, o que incentivava o alvoroço com os temas educacionais e movimentava os ministros e os bancos de desenvolvimento eram as mudanças na organização da economia global, que significava a abertura das economias nacionais à concorrência em escala global e ao livre movimento de investimentos e tecnologia. Apresenta-se no texto, também, a centralidade adquirida pela educação no papel da preparação das novas gerações para o trabalho, sem explicar exatamente as conexões entre as novas funções do sistema educacional e as competências demandadas pela competitividade internacional. Nas entrelinhas, constata-se a ideia de que os governos começaram a reconhecer a relevância de melhorar a qualidade da educação, pela sua conexão com a produtividade individual e a competitividade internacional.

O BID é o principal financiador do PREAL para a área educacional, criado em 1959 pelo Estados Unidos, com um aparente objetivo de se materializar como uma instituição organizadora do desenvolvimento da América Latina e Caribe; entretanto, para a sua criação, alguns determinantes históricos se fizeram presentes, como afirma Ianni (1979) que, o

Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Em junho de 1961 reuniu-se a importante conferência de Punta del Este, que deu origem à Declaração dos Povos da América e à Carta de Punta del Este, os documentos que fundamentaram a criação da Aliança para o Progresso. Em abril de 1965 verifica-se a intervenção militar norte-americana na República Dominicana. (IANNI, 1979, p.121).

Segundo o autor, a doutrina política foi proposta pelos grupos dominantes dos Estados, em colaboração com os grupos dominantes nos países latino-americanos, assim: “foi depois da vitória da revolução socialista em Cuba que se manifestaram mais abertamente os dilemas da solidariedade e interdependência na América Latina” (IANNI, 1979, p. 119). Grupos dominantes das nações latino-americanas, procuraram examinar e redefinir as suas posições de controle das relações políticas e econômicas. Também se destaca a forma como o BID vem conduzindo o seu trabalho de dominação na América Latina e no Caribe, que passa pela teoria do desenvolvimento pensada pela CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe), o que de modo muito resumido, difunde a noção de subdesenvolvimento como uma etapa histórica da formação da América Latina e não como uma produção Capitalista. Percebe-se a priori que o BID se encontra ligado ao controle econômico, cultural e político desses países

de capitalismo dependente, por meio da exigência disfarçada de condicionalidades de assessorias técnicas.

A listagem do Quadro 5 traz experiências registradas e denominadas como “boas práticas de política educacional”, publicadas na Plataforma Regional de Educação da América Latina do PREAL. Esses projetos foram desenvolvidos por organizações privadas hegemônicas do capital. Da Série Práticas “Alianças da educação empresarial: boas práticas internacionais”:

Quadro 5: Inovação e Boas Práticas na América Latina (1999-2011).

Fundação Itaú Social	Programa de Educação Integral e Olimpíada de Língua Portuguesa.
	Excelência em Gestão Educacional e Melhoria da Educação no Município.
Fundação Telefônica VIVO	EducaRed- Tecnologias de informação e Comunicação aplicadas à educação.
Instituto Ayrton Senna	Se Liga, Acelera Brasil e Gestão Nota 10.
	Reorganización de la Trayectoria Escolar. Clases de Aceleración.
Fundação Lemann	Qualidade da educação e bolsas
Instituto Gerdau, Fundação Jacobs e Fundação Lemann	Educación para el Desarrollo. Ejemplos de Asociación entre empresarios, gobiernos y sociedad civil en pro de la mejora educacional.
Fundação Bradesco	Rede de escolas de qualidade e escola Virtual
	Programa Nacional de Educação Fiscal, Projeto Educar Bovespa, Cuidando do Futuro.
Fundação Roberto Marinho	Canal Futura Acelera Jovem- Tecnologias educativas.
Grupo GIFE	RED GIFE – Articulação da ação empresarial.
PREAL, Fundação Getúlio Vargas, Fundação Ford	Empresários e Educação no Brasil.

Fonte: Elaboração própria, com dados do PREAL. **Serie Práticas.** Disponível em: <https://www.preal.online/buenas-practicas>. Acesso em 10 de nov. de 2020.

Entende-se que existe uma agenda para a educação da América Latina coordenada e financiada pelas organizações internacionais que necessitam da articulação da burguesia dos Estados Nacionais para sua materialização. Sob o capitalismo dependente, a forma histórica particular assumida pelo capitalismo em seu processo de expansão em países menos desenvolvidos e em desenvolvimento, como os da América Latina, a acumulação de capital seria institucionalizada para promover a expansão simultânea dos núcleos hegemônicos às

economias centrais e aos setores dominantes. A política educacional que se configurou no Brasil a partir do século XXI promove um projeto educativo destinado às novas demandas de educação citadas por diferentes documentos dos “*novos senhores do mundo* – FMI, BID, BIRD – e seus representantes regionais – CEPAL, OERLAC” (FRIGOTTO, 2010, p. 21, grifos do autor).

Este contexto contribui para esclarecer algo que está na fronteira da relação entre o público e o privado e explicita as conjunturas marcadas pela globalização econômica⁴¹ e por organizações internacionais no processo das reformas educacionais, desempenhando o papel ideológico de propagadores dos ideais neoliberais, buscando apreender a função social dos diversos processos educativos na produção e reprodução das relações sociais.

O Grupo BID é constituído por três organizações com diferentes mandatos econômico, social e institucional sustentável na América Latina e no Caribe. São elas: Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID); BID Invest e o BID Lab. O BID atua no financiamento de projetos e programas, diálogo com governos nacionais e subnacionais (Governos estaduais e municipais) e promove assistência técnica ao setor público, à pesquisa econômica, à liderança e à coordenação de iniciativas internacionais. O BID age de maneira prescritiva a respeito de cada empréstimo realizado, aprofundando a influência nas políticas macroeconômicas e setoriais dos países devedores. A amplitude com que o faz também é menos ou mais significativa, abrangendo desde educação, energia, transporte, comunicação, turismo, indústria, mineração, agricultura, pesca, financiamento de exportações, saneamento, ciência e tecnologia, desenvolvimento urbano, educação, saúde, meio ambiente, até a modernização do Estado. No que lhe concerne, dentro de cada uma dessas áreas, o BID atua em praticamente todos os âmbitos de especialização. Melhor dizendo, não há política de desenvolvimento que não seja objeto da ação do BID, de modo a colaborar com a hegemonia norte-americana sobre o continente latino-americano.

O BID, desde as suas origens, age de diferentes formas, como um ator político, intelectual e financeiro, e o faz por sua condição singular de prestador, formulador e articulador de políticas educacionais e veiculador de ideias produzidas e disseminadas nos padrões internacionais da OCDE, materializando a formação das pessoas, tendo como suporte a lógica da teoria do capital humano.

⁴¹ Essa perspectiva se concentra no predomínio do mercado global como justificativa das reformas educacionais. A variante neoliberal descreve mudanças na atividade econômica, principalmente na era da informatização, que levam à valorização de uma educação cada vez mais avançada, ou seja, o lócus da atividade econômica está mudando da produção material para o processamento da informação, “o que leva a demandas por produtos de melhor qualidade, empregos de alta tecnologia, mais competição e mais adaptabilidade por parte das escolas”. (BROOKE, 2012, p. 330).

Segundo o banco privado BID, o Brasil gasta mais com saúde e educação do que outros países latino-americanos. “Seu orçamento para educação é de 5,6% do PIB, muito superior à média regional de 4,6%, e seu gasto público com saúde é de 5,1% do PIB, enquanto outros países da região gastam 3,4% do PIB” (BID, p. 22, 2019).

O Grupo BID se intitula como principal parceiro multilateral do Brasil. De acordo com Couto (2002), o BID é a principal fonte de crédito multilateral de recursos do Brasil, seu maior cliente. Nos seus quarenta anos de existência, ele destinou ao país, financiamentos a US \$28, 1 bilhões de 1998, aplicados em 260 projetos, o que equivale a cerca de 17,5%” de todos os seus empréstimos. Para Fernando Henrique Cardoso, a criação do BID, no final dos anos cinquenta, para a qual “a participação dos países latino-americanos no capital votante do BID lhes assegura, em consequência, uma maior participação nos mecanismos de avaliação de projetos e de alocação de recursos” (COUTO, 2002, p. 42).

Atualmente o BID responde por 37% do financiamento multilateral do país e 22% do seu financiamento externo. A carteira ativa de operações com garantia soberana é de aproximadamente US \$ 13,2 bilhões e consiste em 93 empréstimos distribuídos entre as cinco regiões do país: Norte (3,4%), Nordeste (US \$ 627,2 milhões), Centro-Oeste (US \$ 148 milhões), Sudeste (US \$ 668,1 milhões) e Sul (US \$ 710,2 milhões). “A carteira ativa do BID Invest chega a cerca de US \$1,2 bilhão” (BID, 2019, p. 6).

O BID Lab qualifica-se como um importante investidor em “fundos de capital de risco e investiu mais de US \$50 milhões em um total de 19 fundos brasileiros até o momento” (id, 2019, p. 6). Por exemplo, para a educação, o Laboratório do BID tem favorecido a introdução de novos modelos de educação a distância para jovens.

Segundo o BID, a qualidade da educação é essencial para o crescimento econômico. Em vista disso, “apoya a los países de América Latina y el Caribe a promover la enseñanza efectiva y el aprendizaje en todos los niños y jóvenes de la región” (BID, 2014). Assim, para o banco, o grande desafio é a qualidade do ensino. Nesse sentido, a ideia de qualidade disseminado pelo BID, endossa a concepção liberal burguesa de sociedade e de indivíduo, assim, sutilmente, essas ideologias liberal e neoliberal permitem determinadas orientações dadas às políticas educacionais. Com o argumento de que bons sistemas educacionais apresentam altos níveis de aprendizagem, o BID apresenta cinco dimensões de sucesso, ou melhor “del éxito”:

1) Las metas altas guían los servicios educativos: Los sistemas educativos con altos resultados cuentan con estándares de aprendizaje estudiantil exigentes, alineados con el **currículo**, la **formación docente**, los materiales educativos y las evaluaciones en

los diversos niveles educativos [...]; 2) Los estudiantes ingresan al sistema educativo listos para aprender: Las intervenciones educativas de **calidad en la primera infancia** son sumamente efectivas para alcanzar niveles altos de aprendizaje y mejores oportunidades de trabajo en la vida adulta. También contribuyen a cerrar las brechas entre estudiantes de distinto nivel socioeconómico, raza y sexo [...]; 3) Los estudiantes tienen acceso a docentes efectivos: El maestro juega un rol muy importante en el aprendizaje estudiantil. Mejorar la calidad de la educación requiere de una **transformación significativa de la carrera docente** [...]; 4) Las escuelas tienen los recursos adecuados y son capaces de utilizarlos para el aprendizaje: Los sistemas exitosos se aseguran que todas las escuelas cuenten con **infraestructura adecuada y materiales didácticos actualizados para facilitar el aprendizaje estudiantil**. Muchos promueven el acceso a Tecnologías de la Información (TICs) como un factor importante para desarrollarse exitosamente en el mundo de hoy [...]; 5) Los graduados tienen las habilidades necesarias para ser exitosos en el mercado laboral: Los sistemas educativos que logran altos resultados se esfuerzan por garantizar que los jóvenes adquieran en la escuela las habilidades cognitivas, socioemocionales e interpersonales necesarias para insertarse **exitosamente en el mercado laboral y contribuir productivamente con la sociedad** (BID, 2014, grifo nosso).

A necessidade de naturalizar e transformar essas dimensões exitosas do BID para os sistemas educacionais, revela pressupostos ideológicos e políticos. Formas frequentes como “padrões de aprendizagem”, “treinamento de professores”, “qualidade na primeira infância”, “resultados exitosos”, fundamentalmente, têm a função estratégica de gerar consenso, “como forma necessária do bloco histórico concreto” (GRAMSCI, 2000, p. 283, C. 10, § 12). Configurando o papel de intelectuais da classe dominante (PREAL, BM e BID), representam o processo hegemônico de ditadura do pensamento único liberal econômico.

2.5 Influência do BID no projeto educacional brasileiro em tempos de pandemia

A forte influência do BID na política macroeconômica dos diversos setores, incluindo o educativo, frente a ideia de crise econômica gerada pela pandemia do Sars-CoV-2⁴², denuncia sobre a malvadeza da doutrina neoliberal, jogando os países em conflitos absurdos e destrutivos, pois esse alardeado de crise atinge mais fortemente os países menos desenvolvidos e em desenvolvimento e, por esse motivo, a maioria da população desses países é explorada, sendo

⁴²O novo Coronavírus é uma nova cepa do vírus (2019-nCoV) que foi notificada em humanos pela primeira vez na cidade de Wuhan, na província de Hubei, na China.

que grande proporção dela está sujeita a viver miseravelmente, sem direito aos bens vitais, como alimentação, moradia, etc.

Desde a década de 1970, é possível perceber a emergência vertiginosa de uma crise econômica sem precedentes, resultado do ímpeto destrutivo do capitalismo que, naquele momento, reorganizou significativamente os seus parâmetros de acumulação e reprodução ampliada de capital. Na análise de Frigotto (2010, p. 66), a crise nos anos 1970 “é um elemento constituinte, estrutural, do movimento cíclico da acumulação capitalista, assumindo formas específicas que variam de intensidade no tempo e no espaço”. A esse respeito, segundo Mészáros (2011, p. 17), a “crise estrutural do sistema do capital como um todo – a qual estamos experimentando nos dias de hoje em uma escala de época – está destinada a piorar consideravelmente”. O autor ressalta que essa crise se torna, a certa altura, muito mais profunda, no sentido de invadir não apenas o mundo das finanças globais mais ou menos parasitárias, mas também todos os domínios da nossa vida social, econômica e cultural.

Para Mourão e Almeida (2005), “a crise mundial tem exigido que o sistema capitalista de produção ponha em prática mudanças econômicas, sociais e políticas para que a ordem capitalista seja mantida” (p. 15). Não obstante, em âmbito mundial, nos anos 1980, “verificou-se o delineamento progressivo de uma nova ordem econômica, política e cultural ditada pelo modelo neoliberal de desenvolvimento, dirigida, principalmente, pelos Estados Unidos do Norte da América” (BAÇAL, 2010, p. 28).

De lá para cá, trata-se agora de uma crise global da civilização capitalista, cuja expressão mais dramática é a deterioração incontrolável das condições naturais e sociais de produção. Desse ponto de vista, vive-se, portanto, um processo de múltiplas crises econômicas, que alcançou uma dimensão muito mais trágica com a emergência da pandemia gerada pelo Sars-CoV-2. Contudo, ressalta-se que o novo agente do Coronavírus é um produto da mercantilização da vida social em seu conjunto, produzida pelo sistema capitalista, que sempre revelou um aspecto destrutivo e predatório, como assinalou Marx em sua crítica das formas assumidas pela acumulação primitiva, alcançando proporções infinitamente mais trágicas em que submete a formas de existência à condição de mercadoria “e a história dessa expropriação está gravada nos anais da humanidade com traços de sangue e fogo” (MARX, 2011a, p. 962). Todavia, Bernardo (1979, p. 25) adverte que

O fato de o capitalismo, sendo o primeiro regime de produção sistemática de mercadorias, pressupor uma concorrência pelo aumento da produtividade, de que resulta uma integração tecnológica estreita das empresas particulares e que assenta materialmente nas condições gerais de produção. A expansão permanente do mercado

e as condições gerais de produção são dois aspectos correlativos do sistema capitalista. Para que o desenvolvimento do mercado possa ter lugar é necessária a formação de um proletariado numeroso, não só em cada país, mas sobretudo num processo de proletarização a nível mundial.

Aliás, Mourão (2006, p.15) adverte que a “realidade tem revelado formas de organizações e relações que se apresentam cada vez mais mediatizadas pelo capital, visto que as necessidades humanas continuam realizando-se como mercadorias”.

Não obstante, o BID publicou o documento “Do confinamento à reabertura: considerações estratégicas para a retomada das atividades na América Latina e no Caribe no contexto da Covid-19” (BID, 2020a), em que orienta o afrouxamento do isolamento social destinado aos países da América Latina e, para que esse movimento aconteça, o BID (2020) recomenda que a população seja exposta ao COVID-19 com a progressão das medidas de abertura social, sob o argumento:

não é possível ter uma ideia clara de quanto aumentarão os contágios quando as restrições forem relaxadas. Todos esses são temas cruciais e somente serão desvendados consoante os processos de reabertura avancem (BID, 2020a, p. 12)

No citado documento, discutem-se os principais aspectos defendidos pelo Banco, que diferenciam a América Latina e o Caribe dos países desenvolvidos que são:

- a) A América Latina e o Caribe têm populações mais jovens que os países desenvolvidos, embora com grandes diferenças entre os países da região;
- b) Piores condições de habitação;
- c) Impacto da menor cobertura de sistemas de proteção ao desemprego e menor capacidade de resposta em matéria de políticas para preservação do emprego;
- d) Uma maior prevalência de doenças crônicas;
- e) Menor capacidade hospitalar;
- f) Menor disponibilidade de instrumentos de teste para gerenciar a pandemia (BID, 2020a).

Nessa lista de aspectos é interessante notar, explicitamente, as desigualdades econômicas, sociais, culturais, urbanas, rurais, que evidenciam a posição menos desenvolvida e em desenvolvimento conferidas aos países de capitalismo dependente e que se descortinam em tempos pandêmicos. É nítido o papel do BID nesse contexto, pois para a grande burguesia o que interessa é cumprir com a agenda neoliberal de manter a taxa de lucro, de privatização, de suprimir os serviços públicos, etc. Em outras palavras, o propósito do banco com o referido

documento é de instrumentalizar os agentes interessados na consolidação do projeto educacional neoliberal, mesmo em tempos de pandemia.

A tônica defendida pelas Organizações Privadas Hegemônicas (OPH) como o BM, BID, UNESCO, OCDE e TPE é “mostrar o alcance organizativo e de gestão dos promotores no território nacional e difundir a perspectiva de ensino remoto durante a pandemia” (FIERA; EVANGELISTA; FLORES, 2020, p. 22). Assim, aproveitam para colocar em pauta seus programas e ações na disseminação de ideologia para a reorganização da educação pública brasileira. Outros documentos produzidos por OPH, nesse período, também foram analisados, como: o do Banco Mundial (2020), intitulado “Políticas educacionais na pandemia da COVID-19: o que o Brasil pode aprender com o resto do mundo?” , e o da OCDE (2020) “Um roteiro para guiar a resposta educacional à Pandemia da COVID-19 de 2020”.

Nos documentos do BID (2020a), do Banco Mundial (2020) e da OCDE (2020) existe um reforço sobre o fortalecimento da parceria público-privada para a operacionalização do ensino remoto como solução para as dificuldades que se evidenciam com o fechamento de escolas e universidades durante a pandemia da COVID-19. Nas afirmações de Fiera, Evangelista e Flores (2020, p. 23), “recorrer a parcerias com aqueles que desenvolvem e difundem soluções educacionais à distância para supostamente garantir conectividade. Assim, o consenso é uma presença expressiva em todos os documentos e o principal instrumento na afirmação da hegemonia como capacidade de direção política.

Os marcos regulatórios precisam permitir às instituições de ensino a flexibilidade necessária para desenvolver respostas adaptativas à crise. Por exemplo, naquelas jurisdições onde a instrução online não é reconhecida pelas autoridades governamentais como alternativa para enfrentar a instrução, essas barreiras devem ser removidas. Da mesma forma, maior flexibilidade pode ser necessária para a organização do trabalho dos professores e para que os professores ajustem o equilíbrio entre serviços educacionais, apoio social, colaboração profissional dos professores e trabalho com as famílias. Além disso, os alunos de licenciaturas/pedagogia podem não ser capazes de completar as horas de prática estipuladas nos requisitos de licenciamento de sua jurisdição. As instituições educacionais podem precisar de maior flexibilidade para determinar como avaliar se os candidatos a professores demonstraram as competências necessárias para se formarem (OCDE, 2020, p. 11).

A grande burguesia dá as cartas, seguidas de orientações expressas no documento produzido pelo BID (2020a), que

Sair do confinamento envolve muitas decisões e ações complexas, que incluem a definição dos critérios para a abertura de regiões e de atividades, e de estratégias de comunicação que envolvam a comunidade. Também implica na capacidade de rastrear e controlar novos surtos. Além disso, como essas funções estão a cargo de muitos

setores e níveis do governo, é imprescindível desenhar uma estratégia para remontar os grupos operacionais do **setor público**, além de obter a participação dos cidadãos e do **setor privado** (p. 19, grifo nosso).

Outro documento realizado pelos intelectuais do capital Andreas Schleicher (OCDE) e Fernando Reimers (Harvard), intitulado "A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020" (OCDE, 2020), com tradução em português, por Raquel de Oliveira e revisão de Claudia Costin e Teresa Pontual, pontua "Um roteiro para guiar a resposta educacional à Pandemia da COVID-19". Logo na primeira página do documento, os autores propõem que “os líderes dos sistemas e organizações educacionais desenvolvam planos para a continuidade da educação por meio de modalidades alternativas, durante o período de isolamento social necessário” (OCDE, 2020, p. 01). Na leitura do documento, um aspecto chama atenção, que são as recomendações para orientar o “papel do professor” durante a Pandemia.

O papel dos professores é essencial para o sucesso da aprendizagem, mais ainda do que o ambiente físico das escolas ou a infraestrutura tecnológica. Quando o poder estruturante de tempo e de lugar que as escolas proporcionam se dissolve e a aprendizagem online se torna o modo dominante, o papel dos professores não diminui, muito pelo contrário. Por meio da instrução direta ou da orientação dada na aprendizagem autodirigida, em modo síncrono ou assíncrono, o professor continua sendo essencial na orientação da aprendizagem dos alunos (OCDE, 2020, p. 10).

A OCDE, com base em uma análise dos dados da mais recente aplicação do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), descreve os desafios enfrentados por vários sistemas educacionais para depender da educação online como uma modalidade alternativa. (OCDE, 2020). No entanto, a OCDE orienta os líderes educacionais em vários níveis de governança educacional, em organizações educacionais públicas e privadas, na formulação de respostas educacionais adaptativas, coerentes, efetivas e equitativas a uma crise que trará rupturas significativas às oportunidades educacionais em todo o mundo.

Os participantes responderam a um questionário online sobre os desafios educacionais criados pela Pandemia, suas reações a esses desafios e os recursos que estão sendo utilizados atualmente para promover a educação por meios alternativos” (OCDE, 2020, p. 05).

O Quadro 6 (p.112) apresenta um *checklist* de orientações a ser utilizado por autoridades educacionais nacionais, estaduais ou locais ou por líderes de redes de educação.

Quadro 6: Um checklist para uma resposta educacional à Pandemia da COVID-19.

1. Estabelecer uma força-tarefa ou comitê gestor que terá a responsabilidade de desenvolver e implementar a resposta educacional à Pandemia da COVID-19. Na medida do possível, garantir que os integrantes da força-tarefa representem diferentes componentes do sistema educacional ou da rede escolar e que tragam perspectivas importantes e diversificadas para subsidiar seu trabalho, por exemplo: currículo de várias áreas, formação de professores, tecnologia da informação, representantes dos professores, representantes dos pais, alunos, e representantes da indústria, quando relevante.
2. Desenvolver um cronograma e meios para uma comunicação frequente e regular entre os membros da força-tarefa, durante o período em que o distanciamento social estará em vigor.
3. Definir os princípios que irão orientar a estratégia. Por exemplo: proteger a saúde dos alunos e dos profissionais, garantir o aprendizado acadêmico e dar apoio emocional aos alunos e ao corpo docente. Estes princípios fornecerão foco para as iniciativas a serem realizadas e ajudarão a priorizar o tempo e outros recursos limitados.
4. Estabelecer mecanismos de coordenação com as autoridades de saúde pública para que as ações de educação estejam em sintonia e ajudem a avançar os objetivos e estratégias de saúde pública, por exemplo: educando alunos, pais, professores e funcionários sobre a necessidade de distanciamento social.
5. Repriorizar objetivos curriculares, dada a realidade de que a forma usual de desenvolvimento destes objetivos será interrompida. Definir o que deve ser aprendido durante o período de distanciamento social.
6. Identificar a viabilidade de buscar opções para recuperar o tempo de aprendizado depois que o período de distanciamento social terminar, por exemplo, um período de revisão intensivo durante o intervalo anterior ao início do novo ano letivo.
7. Identificar os meios de ensino. Quando viável, estes devem incluir a aprendizagem online, pois ela proporciona a maior versatilidade e oportunidade de interação. Se nem todos os alunos possuem dispositivos e conectividade, busque formas de fornecê-los a esses alunos. Explorar parcerias com o setor privado e a comunidade para garantir os recursos necessários para fornecer esses dispositivos e conectividade.
8. Definir claramente os papéis e expectativas dos professores para orientar e apoiar eficazmente a aprendizagem dos alunos na nova situação, através de instrução direta sempre que possível ou orientação para a aprendizagem autodirigida.
9. Criar um site para comunicação com professores, alunos e pais sobre objetivos curriculares, estratégias e sugestões de atividades e recursos adicionais.
10. Se uma estratégia de educação online não for viável, desenvolver meios alternativos de ensino, eles poderiam incluir programas de TV, se uma parceria com emissoras de televisão for viável, podcasts, transmissões de rádio e pacotes de aprendizagem, seja em formato digital ou em papel. Explorar parcerias com organizações comunitárias e com o setor privado para a veiculação desses programas.
11. Assegurar apoio adequado aos estudantes e famílias mais vulneráveis durante a implementação do plano de educação alternativa.
12. Melhorar a comunicação e colaboração entre os alunos para promover a aprendizagem mútua e o bem-estar.
13. Criar um mecanismo de formação continuada emergencial para que professores e pais possam apoiar os alunos na nova modalidade de ensino. Criar modalidades que fomentem a colaboração entre professores e comunidades profissionais e que aumentem a autonomia dos professores.
14. Definir mecanismos apropriados de avaliação dos alunos durante a emergência.
15. Definir mecanismos adequados de aprovação e conclusão.
16. Se necessário, revisar o marco regulatório de forma a viabilizar a educação online e outras modalidades, e de forma a apoiar a autonomia e colaboração dos professores. Isso inclui a validação de dia letivo para dias lecionados em planos alternativos de educação.
17. Cada escola deve desenvolver um plano de continuidade de operações. Como forma de apoiá-las, as autoridades educacionais podem fornecer exemplos via curadoria de planos de outras escolas.

18. Quando a escola fornece refeições aos alunos, desenvolvem meios alternativos de distribuição de alimentos para os alunos e suas famílias.
19. Quando a escola oferece outros serviços sociais, tais como apoio à saúde mental, desenvolva formas alternativas de atendimento.
20. As escolas devem desenvolver um sistema de comunicação com cada aluno, e uma forma de checagem diária com cada aluno. Talvez na forma de textos dos professores, se os pais tiverem acesso a celulares.
21. As escolas devem desenvolver mecanismos de checagem diária com professores e funcionários da escola.
22. As escolas devem fornecer orientação aos alunos e famílias sobre o uso seguro do tempo de tela e ferramentas online para preservar o bem-estar e a saúde mental dos alunos, bem como oferecer proteção contra ameaças online a menores.
23. Identificar outras redes ou sistemas escolares e criar formas de comunicação regular com eles para compartilhar informações sobre suas necessidades e abordagens para resolvê-las, e aprender com eles como forma de promover uma rápida melhoria na oferta de educação nas novas modalidades.
24. Assegurar que os líderes escolares recebam o apoio financeiro, logístico e moral necessário para o sucesso.
25. Desenvolver um plano de comunicação. Mapear os principais constituintes e mensagens chave para apoiar a execução da estratégia de educação durante a emergência, e garantir que estes sejam efetivamente comunicados através de vários canais.

Fonte: Elaboração própria, com dados da OCDE (2020).

Destaca-se, portanto, que a defesa de políticas de Educação à Distância (EAD) para a América Latina, pela OCDE, não se reduz ao cenário gerado pela pandemia do Sars-CoV-2. Desse modo, a defesa está intrinsecamente ligada aos pilares centrais das diretrizes educacionais propostas pelo capital, como a mercantilização da educação, o estreitamento do sistema de parceria público-privada. O momento da pandemia tornou-se uma oportunidade para a classe dirigente e dominante alargar suas estratégias políticas de dominação.

As recomendações do BID não estão descoladas das recomendações de outros organismos como o Banco Mundial e a OCDE. O processo de ocultamento ideológico reside nos sentidos atribuídos ao público e ao privado. Inicialmente, o público (estatal) é considerado como sinônimo de ineficiência e práticas gerenciais, ao passo que os interesses privados seriam exatamente a expressão da política estatal, entendendo privados aqui como os interesses pessoais e corporativistas. Tal defesa está intrinsecamente ligada aos pilares centrais das diretrizes educacionais propostas pelo capital, como a mercantilização da educação.

Estes deslocamentos de sentido de que os espaços públicos, sendo estatais, estariam necessariamente contaminados por instrumentos políticos contrários aos interesses da sociedade, como gerencialismo e corporativismo, representam, também, que somente o capital teria a preocupação com a eficiência, administrando o sistema de ensino, como se a própria

essência do capital não se constituísse em interesses privados, legitimando seus propósitos como se fossem os interesses de toda a sociedade, nomeando-os como interesses públicos. Portanto, este fenômeno liga-se ao advento do modo capitalista de produção, característico da modernidade, o qual introduziu, pela via do “fetichismo da mercadoria, a opacidade nas relações sociais” (SAVIANI; NASCIMENTO, 2005, p. 168).

Desde a década de 1990, a legislação brasileira vem cooperando para consolidar o sistema de parceria público-privada, resguardada por determinados mecanismos jurídicos que autorizam, por exemplo, a isenção de impostos, a subvenção de programas e os projetos da iniciativa privada, entre outros. Diante desse quadro, a lógica do mundo privado, com sua ênfase no mercado, no individualismo e no consumismo, instaura-se no interior do espaço público escolar. Situação a ser abordada no decorrer deste trabalho, para se entender a ideologia passada para as escolas.

SEÇÃO III – A FALÁCIA DA EXPANSÃO E MELHORIA EDUCACIONAL SOB O DOMÍNIO DO CAPITAL FINANCEIRO

Manaus foi a primeira cidade do país a receber o Aula Digital da Fundação Telefônica Vivo. A qualidade da gestão municipal e o engajamento da Secretaria somam-se aos aspectos fundamentais para o sucesso desta parceria.

César Alierta, presidente do ProFuturo (Aula Digital)⁴³

O objetivo desta seção é investigar o movimento de expansão e melhoria educacional, através da materialização do empréstimo externo firmado entre o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Prefeitura Municipal de Manaus para o financiamento das ações do PROEMEM. Esse movimento, inserido no bojo da educação pública municipal de Manaus, incorporou as orientações do BID, com objetivo enunciado de melhoria da qualidade no ensino municipal. Neste aspecto, o documento do BID (2013) é claro

Dada la división de funciones en las políticas y programas educativos entre las tres esferas de la Federación (unión, estados y municipios), la Secretaría Municipal de Educación (SEMED) tiene responsabilidad sobre la Educación Infantil (EI) y Enseñanza Fundamental (EF). Cuenta con 501 unidades educativas, 11.616 profesores, 860 pedagogos y 212 mil alumnos: 44 mil de EI, 168 mil de EF, atendiendo mayoritariamente a población de estratos socioeconómicos bajos (p. 2).

Não se trata, apenas, de um movimento de expansão e melhoria educacional, mas da introdução de um projeto político cujas repercussões na prática educativa articulam-se a interesses que pretendem orientar o processo de ensino e aprendizagem. A função de intelectual desempenhada pelos organismos internacionais hegemônicos, especialmente o BID, que atua diretamente sobre a política educacional dos países menos desenvolvido e em desenvolvimento, pode ser compreendida a partir do conceito de intelectual orgânico desenvolvido por Gramsci, cuja finalidade criar o

⁴³ Trecho extraído do site Fundação Telefônica. Disponível: www.fundaciontelefonica.com. Acesso em: 12 dez 2020.

“consenso *espontâneo* dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, “[...] obtido pelo grupo dominante por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção” (GRAMSCI, 2004, p. 21, C. 12, §1).

Como intelectuais da classe hegemônica, objetivam difundir no meio acadêmico, político e de comunicação social, sua ideologia e seu projeto. Isso fica claramente colocado na análise de Dias (1996), a questão dos intelectuais no mundo moderno. “A própria afirmação de um tipo de intelectual sobre os demais já é expressa a dominação” (p. 35). Para as classes dominantes, isso não é diferente.

Desta forma, a parceria com o setor privado na educação municipal de Manaus, é mais uma face dessa relação contraditória entre escola pública e instituições privadas, revelando-se numa fase mais ampliada “desses processos de privatização da educação” (ADRIÃO, 2017, p.129). Com esta prerrogativa e na obtenção de sua autonomia, o município de Manaus criou o seu próprio programa, com características da legislação federal e com os mesmos objetivos – a descentralização da gestão das políticas públicas – e definido pela Lei Municipal nº 977, de 23 de maio de 2006, que institui o programa de parcerias público-privadas do Município de Manaus – Programa Parcerias Público-Privadas /Manaus – e dá outras disposições (MANAUS, 2006). No ano de 2009, a Lei Municipal de nº 1.333, de 19 de maio de 2009, altera o Programa de Parceria Público-Privadas do Município de Manaus, revoga a Lei nº 977/2006 e dá outras providências. Em ambas as Leis, a educação está incluída entre as áreas consideradas com potencial para estabelecimento de parceria.

Deste modo, o banco privado BID cumpre seu papel na rede municipal de Manaus, por meio do financiamento do PROEMEM de uma forma específica de realizar reformas educacionais. A análise a seguir detalha o contexto e as reformas realizadas na SEMED/Manaus que tem possibilitado a consolidação de um sistema de parceria público-privada na educação municipal.

3.1 A ilusão da expansão e melhoria educacional na rede de ensino de Manaus

A Secretaria Municipal de Educação (SEMED) faz parte dos órgãos da administração direta do município de Manaus sendo instituída por meio da Lei municipal n.º 1.094, de 21 de

outubro de 1970. Na década de 1970, houve uma reestruturação administrativa que criou a Lei municipal n.º 1.175, de 3 de maio de 1974. A Secretaria da Educação, da Cultura e do Bem-estar Social (SEBEM). Dentre as atribuições da SEBEM estavam a educação, o ensino, a cultura (letras e artes), a assistência social e a saúde, a ação preventiva e a vigilância sanitária.

No mesmo ano de promulgação da Lei 1.175/74 foi implantada a primeira turma de 5ª série do 1º Grau do Município, na Escola Abílio Nery, todos os professores desta unidade passaram por qualificação e nesse mesmo período, houve a implantação do projeto de 5.ª a 8.ª série no Município de Manaus. Numa outra reestruturação da administração municipal determinava que todas as secretarias recebessem uma consultoria jurídica, composta dos servidores da Procuradoria Geral, nessa reformulação foram estabelecidas as competências, o funcionamento das unidades descentralizadas e as atribuições dos servidores dos órgãos a que a lei se referia. Foi criada (*Lei n.º 1.240, de 20 de novembro de 1975*) a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), cuja responsabilidade estava a educação, o ensino e a cultura (letras, artes e desporto). (MANAUS, 2014d, p. 19).

Já em 1978, a SEMEC possuía 128 escolas, totalizando 16.991 estudantes conforme discriminado na Tabela 2.

Tabela 2: Quantitativo de estudantes por etapas e modalidade de ensino da SEMEC no ano de 1978.

Etapas e modalidades de ensino	1978	1986	1992	1996	2001
Creche	-	-	-	-	1.590
Pré-escolar	231	8.452	6.992	6.270	10.284
Alfabetização	1.862	-	10.701	18.050	18.259
1º a 8º série	5.398	41.968	45.343	71.254	131.726
Educação Especial	-	-	234	693	506
Supletivo	-	6.534	8.643	14.426	-
Educação de Jovens e Adultos	8.000	-	-	-	17.725
Educação Integrada	1.500	-	-	-	-
TOTAL	16.991	56.954	71.913	110.693	180.090

Fonte: Elaboração própria, com dados da SEMED disponível em: <http://semed.manaus.am.gov.br/nossa-historia/>. Acesso em 24 set. 2021.

Na década de 1980, devido à expansão populacional na cidade em função da Zona Franca de Manaus⁴⁴, a SEMED passou por algumas transformações, ampliando seu atendimento escolar, assim,

⁴⁴ Com o advento da criação da Zona Franca de Manaus e a grande oferta de empregos na indústria, a cidade foi levada a um crescimento descomunal. Os estudos de Oliveira (2013), apontam que o processo de industrialização em Manaus deu-se de forma relativamente rápida, com deslocamento não só de capitais, como também de matérias-primas de fora da região. Com a preocupação de atender à demanda do processo produtivo nacional, “largamente associado ao capital monopolista internacional, o governo militar brasileiro passou a considerar a

nesse ínterim, está em andamento o processo de redemocratização do país e a SEMEC já totalizava 56.954 alunos em 1986. Cinco meses antes da promulgação da Constituição Federal de 1988, o município de Manaus sofre intervenção do Governo Estadual por 180 dias e a prefeitura sofre nova reestruturação administrativa (Lei 2.000, de 28 de janeiro de 1989), nessa mudança, recebe a denominação atual de Secretaria Municipal de Educação (SEMED), desvincula-se da Chefia de Gabinete, retornando à função de subsecretária, desmembrando-se da cultura e do desporto. O primeiro plano de carreiras e vencimentos foi instituído nessa administração, assim como o lançamento do projeto “Brigada da Alfabetização” fundamentado nas ideias de Paulo Freire, o público-alvo era educação de jovens e adultos (EJA). Na década de 1990, houve outra reestruturação, visando à implantação do Plano de Carreiras e Vencimentos (Lei nº 188 de 12 de abril de 1993). Com a extinção da Secretaria Municipal de Cultura, Desporto e Lazer (Lei 284 de 12 de abril de 1995), suas atribuições e obrigações são repassadas a SEMED. Até o ano de 1992 a SEMED possuía 192 escolas. (MANAUS, 2014d, p. 21).

Após a redemocratização do Brasil, o ordenamento jurídico do país sofreu significativas transformações em termos educacionais, sendo estabelecido a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), modificações na própria legislação constitucional tais como das emendas constitucionais (Emenda Constitucional n. 14, de 12 de setembro de 1996; Emenda Constitucional n.º 53, de 19 de dezembro de 2006; Emenda Constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009) e do próprio Plano Nacional de Educação (Lei 13.005 de 25 junho de 2014), assim como das demais legislações complementares.

As leis aprovadas a partir do contexto de redemocratização do país possibilitaram a colocação em prática de acertos e regulações assumidos internacionalmente, tais que permitiram configurarem-se projetos de sociedade, de educação e de homem em conformidade com os preceitos da globalização da economia e das políticas neoliberais. As privatizações de instituições e de serviços públicos e novas formas de relações envolvendo o setor público e privado fazem parte desse cenário.

A partir da gestão de Fernando Henrique Cardoso, polêmicas relacionadas ao ensino público e privado se destacaram, sobretudo, a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional, nº 9.394 de 1996, em que se materializou o embate entre os publicistas e os privatistas da educação em torno de questões relacionadas ao “caráter público da educação, seu controle pelo Estado, o destino das verbas públicas e a gestão democrática das escolas.” (LEÃO, 1999, p.115). Essa nova lei instituiu os mecanismos de participação da sociedade junto à comunidade escolar no acompanhamento dos estudantes e na elaboração do projeto político

educação como fator estratégico para seu projeto político de desenvolvimento econômico e social [...] cumpre atentar para o crescente êxodo rural, que esvaziou o interior do Estado” (OLIVEIRA, 2013, p. 16-17).

pedagógico, “e fez da gestão administrativa, financeira e pedagógica uma função da escola”. (FERREIRA, 2013, p. 256).

Os municípios brasileiros assumiram a responsabilidade pela oferta e manutenção da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sobretudo, a partir da intensificação do processo de municipalização da educação, reforçado pela Lei 9.424 de 1996 (do FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério). Um dos avanços na organização da educação pública nacional, no plano do financiamento, foi a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) em 2006, que passou a contemplar as etapas de Educação Infantil e Ensino Médio, até então não assistidas pelo FUNDEF (MANUAL DE ORIENTAÇÃO DO FUNDEB, 2008, p. 7). Do ponto de vista financeiro, Saviani (2009, p. 35) enfatiza que os recursos básicos da educação são, portanto, os constitutivos do FUNDEB.

Nesse contexto reformista o “Movimento Compromisso Todos pela Educação”, constituído por empresários e representantes da sociedade civil, lançou num ato público em 2006, no Museu da Independência em São Paulo, uma proposta de intervenção na educação pública para combater o analfabetismo e melhorar a qualidade da educação. No passado, os manifestos pela consolidação da educação pública foram construídos pelos defensores da Educação Nova, numa perspectiva liberal e reformadora voltada para a consolidação de um sistema educacional universalizado.

Desde o governo Lula as defesas da escola pública advém de vários setores envolvendo organizações internacionais, poderes públicos, privados e sociedade civil em mobilizações para atingir metas de superação dos problemas educacionais históricos. A partir do governo Lula, houve estímulo à adoção das ditas “parcerias” público-privada em educação, conforme a que se realiza no município de Manaus, e ampliação da participação ativa de representantes do empresariado nacional na elaboração de propostas de intervenção na área de políticas públicas no país.

Com o ato do “Movimento Todos pela Educação”, a iniciativa privada em parceria com educadores e gestores públicos, apresentou propostas para a Educação Básica da rede pública, defendendo as condições de acesso, de alfabetização e de sucesso escolar, além de defesa da boa gestão dos recursos públicos investidos na educação, evocando a sociedade para acompanhar e cobrar a oferta de educação de qualidade para todos (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2012). Para Saviani (2009), esse pensamento que conclama toda a sociedade para resolver problemas profundos como o da educação brasileira, desvela uma tendência que

se fortaleceu entre os empresários e que consiste em considerar a educação como uma questão de boa vontade e filantropia, cujos problemas podem ser resolvidos pelo voluntariado e não como uma questão política e social.

Também, faz parte das propostas reformistas do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento estimular a boa gestão pública - a boa governança - e a sugestão de participação da sociedade civil no acompanhamento e controle dos investimentos em educação de qualidade. Como desdobramento desse ato público,

o governo Lula implementou o Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007, conhecido como PDE do governo, que se associou ao Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, com participação da família e da sociedade, visando a melhoria da qualidade da educação (SAVIANI, 2009, p.53).

Entre as ações mais importantes que compõem o PDE estão:

instituição do Piso Salarial Profissional do Magistério, reorganização do programa Brasil Alfabetizado voltado a alfabetização de jovens e adultos, instituição do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, PDE da Escola, Guia das Tecnologias Educacionais, IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, Provinha Brasil, FIES-PROUNE – sistema de crédito educativo, Transporte Escolar, Iniciação à Docência etc (SAVIANI, 2009, p. 7-13).

Nessa conjuntura de maior autonomia financeira e de gestão da educação na articulação entre os entes federados, ocorre a ampliação e a diversificação das formas de participação da rede de ensino privada, no atendimento das demandas por Educação Básica, além da já constatada e consolidada presença desse setor privado na oferta de ensino superior. A realização de convênios, *parcerias* e contratação de serviços educacionais junto a empresas privadas, conforme se efetivou formalmente em Manaus, desde o ano de 2011⁴⁵, “já faz parte da agenda de prefeituras de muitos municípios brasileiros” (ADRIÃO; GARCIA; BORGHI; ARELARO, 2009, p. 20). Nesse cenário, se fortalece a política da melhoria educacional mediante sistema de parceria público-privada, com a comercialização de serviços, produtos e tecnologias educacionais.

⁴⁵ A positivo foi contratada pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED/Manaus), em 2011, para aplicar o sistema de apostilas chamado “Aprende Brasil”, mas foi só na gestão do prefeito Arthur Virgílio Neto (2013) que o contrato com a empresa deslanchou. Fonte: <https://amazonasatual.com.br/parlamentares-vao-pedir-ainvestigacao-do-contrato-da-semmed-com-a-positivo/>. Acesso em: 30 set. 2021.

Com esta prerrogativa e na obtenção de sua autonomia, o município de Manaus criou o seu próprio programa, definido pela Lei Municipal n.º 977, de 23 de maio de 2006, que institui o programa de parcerias público-privadas do Município de Manaus – Programa Parcerias Público-Privadas /Manaus – e dá outras disposições (MANAUS, 2006). No ano de 2009, a Lei Municipal de nº 1.333, de 19 de maio de 2009, altera o Programa de Parceria Público-Privadas do Município de Manaus, revoga a Lei n.º 977/2006 e dá outras providências. Em ambas as Leis, a educação está incluída entre as áreas consideradas com potencial para estabelecimento de *parceria*.

O Decreto n.º 2.682, de 26 de dezembro de 2013, dispõe sobre a estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação de Manaus, suas finalidades e competências. De acordo com o artigo 1º deste decreto, são atribuições da SEMED:

- I – formular, supervisionar, coordenar e avaliar a Política Municipal de Educação, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- II – planejar, coordenar, controlar e executar atividades para prover os recursos necessários, métodos e profissionais a fim de oferecer à sociedade serviços educacionais de elevado padrão de qualidade, adequados às diversas faixas etárias e níveis – educação infantil e ensino fundamental –, garantindo dignidade e qualidade de vida aos cidadãos do Município (MANAUS, 2013).

No Artigo 3º, deste Decreto, estabelece que a SEMED/Manaus é dirigida por um Secretário, com auxílio de um Subsecretário de Administração e Finanças, de um Subsecretário de Infraestrutura e Logística e de um Subsecretário de Gestão Educacional. As subsecretarias de Administração e Finanças e de Infraestrutura e Logística são definidas como órgãos de apoio à gestão. Já a Subsecretaria de Gestão Educacional é definida como um órgão de atividades finalísticas, estando vinculados a essa subsecretaria os Departamento Geral de Distritos e o Departamento de Gestão Educacional, este último organizado em Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM), Gerência de Tecnologia Educacional (GTE)⁴⁶ e Gerência de Formação Continuada (GFC), além das Divisões de Ensino Fundamental, Avaliação e Monitoramento, Educação Infantil, Apoio à Gestão Escolar e demais gerências⁴⁷.

⁴⁶Conforme o Decreto n.º 2.682, de 26 de dezembro de 2013, o GTE compete: atuar como centro de demonstração e experimentação em tecnologias educacionais; Promover a formação em tecnologias educacionais dos profissionais em educação pública, em parceria com outras instituições públicas e privadas; [...]. (MANAUS, 2013).

⁴⁷O organograma da SEMED/Manaus está disponível em <https://semed.manaus.am.gov.br/organograma/>. Acesso em: 20 set 2021.

A partir da posse do prefeito eleito Arthur Virgílio do Carmo Ribeiro Neto (Partido da Social Democracia Brasileira –PSDB – 2013 a 2016, primeira gestão), foi aprovado o Plano Diretor Urbano e Ambiental do município de Manaus, no Diário Oficial do Município, edição de número 3332 e constitui o instrumento básico da Política Urbana e Ambiental do Município de Manaus, nos termos do Estatuto da Cidade.

Esta Lei Complementar dispõe sobre o Plano Diretor Urbano e Ambiental do Município de Manaus, em atendimento ao disposto no artigo 182 da Constituição Federal, nos artigos 39 a 42-B da Lei Federal nº 10.257, de 10 de julho de 2001, Estatuto da Cidade, e nos artigos 227 e 228 da Lei Orgânica do Município de Manaus (LOMAN). Parágrafo único. O Plano Diretor Urbano e Ambiental constitui o instrumento básico da Política Urbana e Ambiental do Município de Manaus, nos termos do Estatuto da Cidade, formulado e implementado com base nos seguintes princípios: [...] **fortalecimento do Poder Executivo na condução de planos, programas e projetos de interesse para o desenvolvimento do Município de Manaus, mediante a articulação com os demais entes do Poder Público e a parceria com os agentes econômicos, os movimentos sociais e comunitários.** (MANAUS, 2014c, p. 1, grifo nosso).

Esse Plano Diretor 2014 foi denominado pelo governo Arthur Neto (PSDB) como o novo plano para a cidade de Manaus, que deu encaminhamentos às políticas de distribuição de responsabilidades do governo, referentes às questões das finanças públicas, e que tomaram forma os planejamentos previstos no Plano Plurianual - PPA – sendo um dos instrumentos de planejamento da administração pública instituído pela Constituição Federal (BRASIL, 1988, art. 165). Esta medida obriga a União, os Estados e os Municípios a estabelecerem e executarem planos plurianuais na administração pública (BRASIL, 1988). Nesse contexto, o programa de gestão da educação municipal foi previsto pela Lei n. 1.831, de 30 de dezembro de 2013, que dispõe sobre o Plano Plurianual do Município para o período de 2014 a 2017 (MANAUS, 2013).

O Plano Plurianual (PPA) abrange períodos quadrienais, sendo que os investimentos e despesas programados foram atrelados à liberação de orçamentos anuais em previsão descrita no programa de governo a partir do ano 2014, e seguiu o sentido reformista atribuído pelas orientações das agências internacionais como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional e a Organização das Nações Unidas, cujo princípio orientador defende a garantia de uma educação básica de qualidade baseada na equidade, no sentido de se oferecer o mínimo de instrução indispensável às populações para atender as exigências de um setor produtivo altamente desenvolvido (MANAUS, 2014c).

O PROEMEM está inserido no Plano Plurianual (PPA) do Município de Manaus para o período 2014 a 2017, estabelecido pela Lei municipal de n.º 1.831 de 2013 de 30 dezembro de 2013, no montante de R\$ 178.910.000,00 (Cento e setenta e oito milhões e novecentos e dez mil reais), sendo que para o ano corrente a previsão é de R\$ 48.657.761,30 (Quarenta e oito milhões seiscentos e cinquenta e sete mil, setecentos e sessenta e um reais e trinta centavos), desdobrando-se em R\$ 13.817.761,30 (Treze milhões, oitocentos e dezessete mil, setecentos e sessenta e um reais e trinta centavos), sendo a contrapartida da Prefeitura de Manaus e R\$ 34.840.000,00 (Trinta e quatro milhões oitocentos e quarenta mil reais), no valor previsto de receita. O restante, com previsão de valores a serem alocados a partir do orçamento de 2015. Com a reeleição de Arthur Virgílio do Carmo Ribeiro Neto (PSDB) para o governo do município de Manaus (2017-2020), este deu continuidade ao PPA para os anos de 2017-2020.

Ainda no ano de 2015, o prefeito de Manaus, Arthur Neto (PSDB), cria o Comitê “Manaus Enfrentando a Crise”, por meio do Decreto n.º 3.179, de 29 de setembro de 2015 com a seguinte justificativa

[...] o crescimento real do Produto Interno Bruto - PIB da economia brasileira apresenta seguidas quedas nos últimos cinco trimestres, tendo o mês de junho de 2015 como referência; [...] que a expectativa real do PIB para 2015 é de queda de 2,5% em relação a 2014, e que para 2016 a previsão é de prolongamento de recessão, projetando-se uma redução do PIB entre 0,5% a 1,0%; [...] que neste exercício é esperada uma frustração da receita do Tesouro Municipal, na ordem de duzentos e oitenta e quatro milhões de reais, e que as despesas de outubro a dezembro de 2015 devem ser reprogramadas para se adequarem à receita arrecadada de 2015; [...] que no exercício de 2016 haverá a necessidade de readequação da despesa do Município para uma receita estimada na ordem de R\$ 2,512 bilhões, sendo que esse valor é apenas um pouco maior que a receita arrecadada em 2014; [...] que a queda prolongada da atividade econômica impactará negativamente a expansão das receitas próprias do Município, inclusive as transferências constitucionais de impostos, e que a estagnação da Receita Corrente Líquida - RCL, em comparação com o crescimento da despesa de pessoal em decorrência da legislação vigente, poderá levar o Poder Executivo a ultrapassar o limite, tanto prudencial como legal, estabelecidos pela Lei Complementar nº 101, de 2000 - Lei de Responsabilidade Fiscal ao longo do exercício de 2016; e [...], por fim, que a Prefeitura de Manaus deve se preparar para atender as demandas sociais emergenciais que surgirão em decorrência da **crise econômica**, principalmente nas **áreas de educação**, saúde e assistência social [...] (MANAUS, 2015, p. 1, grifo nosso).

Essa é mais uma investida que privilegia uma forma específica de realizar reformas educacionais em favor da acumulação de capital, com efeitos deletérios para a vida geral da classe trabalhadora e para as políticas públicas, em particular. Mészáros (2008) afirma, em sua obra, que

no reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria. Daí a crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos. Talvez nada exemplifique melhor o

universo instaurado pelo neoliberalismo, em que “tudo se vende, tudo se compra”, “tudo tem preço”, do que a mercantilização da educação. Uma sociedade que impede a emancipação só pode transformar os espaços educacionais em shopping centers, funcionais à sua lógica do consumo e do lucro (MÉSZÁROS, 2008, p. 16).

O capital está em busca constante de meios para contornar os ciclos de crises próprios à acumulação capitalista. De outra forma, significa, profundas alterações nas políticas sociais, de modo a transferir a riqueza social para o fundo de acumulação capitalista.

Também em 2015, foi aprovado o Plano Municipal de Educação de Manaus (2015 – 2025), com base na Lei n. 13.005, de 25 junho de 2014, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE). A Lei do Plano Nacional de Educação (PNE), os Estados e Municípios terão um ano, após a publicação da lei, para a elaboração ou adequação de seus Planos Estaduais e Municipais de Educação para o próximo decênio em consonâncias com as metas e estratégias do PNE. Partindo dessa obrigatoriedade, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) instituiu, por meio da Portaria n. 0713 de 5 de agosto de 2014, a Comissão Interna para Coordenar a Implantação do Plano Municipal de Educação, tendo como atividades principais:

a) Analisar dados e informações sobre a oferta e a demanda educacional no território do município; b) Formular metas, estratégias e indicadores com base nos levantamentos realizados; c) Avaliar os investimentos necessários para cada meta; d) Analisar a coerência do conjunto das metas e sua vinculação com as metas estaduais e nacionais; e) Estabelecer coerência e conexão entre o plano de educação e o projeto de desenvolvimento local (MANAUS, 2014d, p. 12).

De modo geral, o governo de Arthur Virgílio Neto (PSDB), à frente do governo do municipal de Manaus, no período de 2013 a 2020, foi marcado por empréstimos com bancos internacionais, como o BIRD⁴⁸ e o BID⁴⁹. Ao final do seu mandato, a dívida pública consolidada, ao longo do seu governo, subiu de R\$ 378.400,000 (trezentos milhões e quatrocentos mil reais),

⁴⁸ Projeto de Lei (PL) n° 316/2014 autoriza o Executivo Municipal a contratar operação de crédito no valor de US\$ 200 milhões, o equivalente a mais de R\$ 500 milhões, junto ao Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), com garantia da União, destinado à implantação do Programa de Consolidação do Equilíbrio Fiscal para a Melhoria da Prestação de Serviços Públicos (Proconfis Manaus). Fonte: <https://www.cmm.am.gov.br/camara-aprova-emprestimo-do-executivo-junto-ao-bird-no-valor-de-mais-de-r-500-milhoes/>. Acesso em 28 set 2021.

⁴⁹ Resolução n° 7, de 2017 autoriza o município de Manaus (AM) a contratar operação de crédito externo, com garantia da união, com o banco interamericano de desenvolvimento (BID), no valor de até us\$ 52.000.000,00 (cinquenta e dois milhões de dólares dos Estados Unidos da América). Fonte: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/ressen/2017/resolucao-7-18-maio-2017-784888-norma-actualizada-pl.html>. Acesso em 28 set 2021.

em 2012, para R\$ 3.000.200,000 (três bilhões e duzentos mil reais) em 2020⁵⁰. Nas palavras do ex-prefeito:

São vários os pilares da educação e, claramente, o aparelhamento físico das escolas é um deles. Serão unidades modelos, grandes estruturas educacionais equipadas de modernos aparelhos tecnológicos, esporte, segurança e tudo que faça uma criança estudar com felicidade, destacou o prefeito Arthur Virgílio Neto na solenidade de assinatura [...] Arthur destacou ainda que a Prefeitura de Manaus já está dando sua contrapartida no PROEMEM, com a execução de dois componentes, voltados para alunos e professores, o que já deu excelentes resultados. Agora, vamos investir na infraestrutura e a educação de Manaus, que já é destaque nacional, vai ganhar mais qualidade ainda e fazer inveja a muita gente (MANAUS, 2017).

Percebe-se, nas palavras do ex-prefeito, o argumento para a contratação do financiamento junto ao BID, e em consonância com as palavras do representante do BID no Brasil, Hugo Florez: “Quero parabenizar Manaus por se voltar para a educação. Com isso estamos melhorando vidas e pensando no futuro, no desenvolvimento do país. Temos grande satisfação com essa parceria que se firma agora” (MANAUS, 2017).

Nesse período, em que esteve à frente da Prefeitura Municipal de Manaus (PMM), a Secretaria Municipal de Educação de Manaus teve mudanças de secretários municipais de educação. O primeiro interlocutor no acordo do empréstimo n.º 3397/OC-BR com o BID, destinado para o financiamento das ações do PROEMEM, foi o Secretário de Educação Darcy Humberto Michiles (18/12/2013 a 20/03/2015); e, para dar continuidade nesse processo de expansão das organizações privadas na educação municipal de Manaus, no ano de 2015 assume a Secretaria de Educação a professora Doutora da Universidade Federal do Amazonas, Kátia Helena Serafina Cruz Schweickardt (20.03.2015 a 31.12.2020). Durante este período, observaram-se crescentes demandas de contratos firmados com organizações privadas⁵¹.

Em relação às unidades de ensino da rede municipal de Manaus, em 2013, foram registradas 492 escolas, e em 2020, esse número subiu para 499 escolas, ou seja, durante esses 8 anos do governo do ex-prefeito Arthur Virgílio Neto (PSDB), houve um aumento de 7 escolas. No ano de 2021, registrava-se 518 escolas, sendo que esse aumento de 12 escolas conforme a SEMED (2021), foi para a ampliação de prédios alugados.

⁵⁰Fonte: <https://realtime1.com.br/politica/arthur-neto-elevou-divida-publica-de-manaus-para-quase-r-3-bilhoes/>. Acesso em 29 set 2021.

⁵¹Ver Quadro 18 (p. 158, atuação das OPH na Rede Pública de Manaus (RPM) – 2015-2021).

Os dados apresentados no Quadro 7, indicam o total de unidades durante esse período. Assim se observa que não houve um aumento significativo durante os anos de 2013 a 2021.

Quadro 7: Unidades Escolares da Rede Municipal de Manaus (2013 a 2021).

ANO	Unidades Escolares da Rede Municipal de Manaus
2013	492
2014	501
2015	501
2016	492
2017	491
2018	498
2019	496
2020	499
2021	518

Fonte: Elaboração própria, com dados gerais SEMED/DEPLAN/SIGEAM/DIE.

Sabendo que no ano de 2013, a Prefeitura Municipal de Manaus (PMM), obteve a aprovação do Ministério da Educação (MEC), via Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), para a construção de 49 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI). “O FNDE financia cerca de 70% dos custos totais com as obras e equipamentos dessas unidades, enquanto a Prefeitura de Manaus com o restante” (SEMED, 2013, p. 9). Não obstante,

esse conjunto de novas unidades é insuficiente para uma elevação significativa do acesso de crianças às pré-escolas e às creches, razão pela qual o presente Programa também inclui obras com este fim. Adicionalmente, o Programa ora pleiteado também destinará recursos para construir novas unidades escolares com o fim de substituir aquelas que hoje funcionam em prédios alugados, melhorando assim as condições de ensino para os alunos e profissionais da educação que nelas hoje se encontram, além de liberar recursos de custeio que atualmente são gastos sem qualquer retorno com a locação dos prédios (SEMED, 2013, p. 9)

Assim, uma das justificativas para o empréstimo junto ao BID, de acordo com o documento do PROEMEM, são a infraestrutura, conforme descrito:

Infraestrutura: os desafios associados com a infraestrutura inadequada e má cobertura tem exigido esforços constantes do sistema educacional municipal para atender

satisfatoriamente a população de Manaus. Das 493 Unidades Escolares, 14 Creches, 113 são exclusivas para educação infantil, 365 para o ensino fundamental, com as dificuldades de coexistência de ofertas diferenciadas em um mesmo espaço físico. Além disso, 32% das instalações são alugadas, resultado de uma desordenada expansão maciça feita na década de 90, com espaços inadequados que não podem ser reformados por restrições legais e geram altos gastos recorrentes. Quanta a cobertura, os problemas estão concentrados na educação infantil. No pré-escolar, a secretaria atende apenas 65% da população em idade, enquanto apenas 6% frequentando em idade creche. Isso resulta na necessidade de ampliar a oferta de serviços (MANAUS, 2017, p.4-6)

Essa justificativa apresentada no documento do PROEMEM tende a argumentar que a realização de financiamento externo do BID existe para corrigir o legado de funcionamento de escolas em prédios alugados na maioria dos casos, com infraestrutura inadequada. Logo, o empréstimo via BID, visa financiar a construção de 49 unidades de ensino; assim,

haverá expansão da cobertura com essas novas escolas, pois elas receberão os alunos das unidades que hoje funcionam nos prédios alugados, mas certamente esses espaços próprios, além de reduzirem os gastos de custeio com aluguel hoje arcados pela Prefeitura, também propiciarão melhores condições para que toda a comunidade escolar possa exercer seu papel, melhorando as condições de trabalho dos profissionais da educação e de aprendizagem para os alunos (MANAUS, 2017, p.6).

O Quadro 7 (p. 125) evidencia que, em 2014, eram 501 unidades escolares e em 2019 o quantitativo estava em 496 unidades escolares. Assim, de acordo com a pesquisa de Pereira (2020), que,

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 contratação de empréstimo o quantitativo caiu para 18 unidades educacionais (PEREIRA, 2020, p. 209).

Conforme o parecer relatado no documento do PROEMEM (BID, 2013), a rede municipal de Manaus apresenta as seguintes fragilidades:

a)Fragilidade no processo de ensino e aprendizagem do ensino fundamental; b)Baixa taxa de cobertura na Educação Infantil e recursos pedagógicos insuficientes para a fase creche; c)Espaços escolares deficitários e inadequados para o atendimento e avanço da aprendizagem, recreação e convívio na educação infantil e no ensino fundamental; d)Práticas pedagógicas ineficientes, reveladas pelo baixo IDEB, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental; e)Rendimento insuficiente dos alunos, o que gera, por sua vez, altas taxas de abandono, reprovação e distorção idade/ano-série; f)Insuficiência na formação e planejamento dos docentes; g)Pequena

cobertura de programas de correção de fluxo e de correção de déficits de aprendizagem; h)Fragilidade na gestão da rede e das unidades escolares, com pessoal não qualificado em gestão de sistemas educativos e ausência de ferramentas gerenciais e avaliativas.

A busca pela qualidade da educação infantil e do ensino fundamental, por sua vez, aponta as fragilidades que estariam dificultando a expansão e melhoria da educação. Assim, observa-se que as soluções comprometedoras para a melhoria da qualidade educacional seguem as orientações das implementações, desordenadas das ações do PROEMEM.

De acordo com o Quadro de Detalhamento das Despesas (QDD), no período de 2021, mostra-se o valor de R\$ 54.200.000,00 (cinquenta e quatro milhões e duzentos mil reais), na locação de imóveis, para o funcionamento de escola do ensino fundamental, e, R\$ 27.000.000,00 (vinte e sete milhões de reais) na locação de imóveis para o funcionamento de escolas da educação infantil; isto é, o total de R\$ 81.200.000,00 (oitenta e um milhões e duzentos mil). Nota-se, portanto, um aumento substancial nas locações de imóveis para o funcionamento das escolas municipais de Manaus.

3.2 O acordo de empréstimo externo entre o BID e a Prefeitura Municipal de Manaus: os documentos falam por si.

Como assinala Francisco de Oliveira (2000), sobre as ações políticas de parcerias e privatizações que ocorrem no Brasil, o direito de participação vem sofrendo com a interferência do programa neoliberal que assola o país e provoca uma redução das funções históricas do Estado, em que parte de suas atribuições são transferidas para a iniciativa privada. Visto que a ideologia neoliberal confere ao mercado certo poder salvacionista para apontar quaisquer caminhos para a sociedade civil e para o Estado, ocorre um processo de privatização dos espaços públicos. “A privatização do público é uma falsa consciência de desnecessidade do público” (OLIVEIRA, 2000, p. 68). A privatização das empresas estatais é, no entendimento desse pensador, apenas uma forma mais aparente, porque se trata de algo mais radical, que é a privatização do público. Deste modo, “o processo real é o inverso, visto que é a riqueza pública,

em forma de fundo, que sustenta a reprodutividade do valor da riqueza, do capital privado” (id., 2000, p. 68).

Nesse aspecto, fazendo uma analogia entre os alertas de Oliveira (2000), expressa sua posição contrária ao repasse de recursos públicos ao capital privado, nessa vertente, desde 2012 o Governo do Estado do Amazonas negocia com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), e desse acordo é aprovado a versão classificada, *Programa de Aceleración del Desarrollo de la Educación de Amazonas – PADEAM* (BR-L1328) (BID, 2012), implantado no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Amazonas (SEDUC). Esse Acordo de empréstimo entre o BID e o Governo de Estado do Amazonas selam compromissos cruciais com a rede pública estadual, pois atinge não apenas o fundo público, mas a vida escolar em suas múltiplas facetas.

Destaca-se que a deliberada contradição que aparece na relação entre interesses públicos e privados, em matéria de estruturação da educação nacional, tem raízes históricas, não sendo resultante desse processo reformista desencadeado nos anos 1990. Nota-se de diferença nessa relação controvertida, que se materializa nesse período reformista atual, uma ampliação e diversificação das formas de atendimento público e privado, que se consolidam frente às crescentes demandas educativas. O entrelaçamento das faces pública e privada da educação tem indicado que o espaço público e sua lógica organizativa, destinada aos diversos níveis de ensino no Brasil, estão intermediados pela presença do setor privado e de sua lógica gerencial, que introduz no espaço público uma sucessão crescente de serviços e produtos vendidos como métodos capazes de solucionar os problemas da educação.

Todo esse processo de reforma e revisão do Estado e da educação é possível relacioná-los aos escritos de Gramsci (2000), nos estudos que teceu a respeito do processo de construção da hegemonia cultural e política. Para Gramsci, a educação é uma tarefa importante para o Estado, para os partidos políticos e para as diferentes instituições da sociedade civil que disputam ideologicamente e politicamente a forma de organização e administração da sociedade. Por esse motivo, Gramsci atribui ao Estado a tarefa de educar e formar o homem coletivo num movimento constante de “criar novos e mais elevados tipos de civilização” (GRAMSCI, 2000, p. 23, C. 13, § 7). Nessa perspectiva, Gramsci afirma:

mas como cada indivíduo singular conseguirá incorporar-se no homem coletivo e como ocorrerá a pressão educativa sobre cada um para obter seu consenso e sua colaboração, transformando em *liberdade* a necessidade e a coerção? Questão do *direito*, cujo conceito deverá ser ampliado, nele incluindo aquelas atividades que hoje são compreendidas na fórmula *indiferente jurídico* e que são de domínio da sociedade

civil, que atua sem *sanções* e sem *obrigações* taxativas, mas que nem por isso deixa de exercer uma pressão coletiva e de obter resultados objetivos de elaboração nos costumes, nos modos de pensar e de atuar, na moralidade, etc (GRAMSCI, 2000, p. 23-24, C. 13, § 7).

Assim, a educação nos escritos gramscianos tem um sentido amplo de atividade fundamental à construção da hegemonia que acontece em diferentes instâncias públicas e privadas da sociedade. Neste sentido, as ações reformistas conservadoras são reforçadas pelas investidas em inovações e avanços tecnológicos, informacionais e científicos, que constituem as bases do atual paradigma produtivo e de consumo. O ordenamento da educação está atrelado ao campo político e econômico-social, ao campo jurídico e do direito civil, ao aspecto ideológico, cultural, pedagógico e administrativo entre outros. E essa ordenação, considerada em âmbito nacional, está ligada às políticas de Estado e às investidas em inovações e avanços tecnológicos e produtivos.

É nesse campo que têm se consolidado as reformas restauradoras neoliberalizantes, orientadas por agências financeiras internacionais como o BID, e o conjunto de princípios construídos, historicamente, em torno da defesa da educação pública, gratuita, democrática, laica e de qualidade social, que tem perdido espaço nos debates realizados por vários setores sociais a partir dos anos 1990. Esse tem sido um fenômeno mundial que se consolidou com a internacionalização do capital e com as políticas neoliberais, conforme foi exposto nas análises empreendidas anteriormente. A partir desse cenário, tem-se ampliado a participação do setor privado educacional lucrativo na consolidação de sistemas educacionais diversificados para o atendimento dos interesses públicos no tocante à educação. Nessa lógica, alguns aspectos da mercantilização da educação contribuem para fomentar a crença de que o setor privado apresenta superioridade sobre o que é tradicionalmente adotado no setor público.

O segundo acordo de empréstimo foi pactuado no ano seguinte, em 2013, entre o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Prefeitura Municipal de Manaus, cujo objetivo declarado é expandir a cobertura e melhorar a qualidade da educação infantil e do ensino fundamental. Desse acordo é aprovado o Projeto de Expansão e Melhoria Educacional da Rede Pública de Manaus – PROEMEM (BR-L1392) (BID, 2013), implantado no âmbito da Secretaria Municipal de Manaus (SEMED). Assim, os acordos de empréstimo externo entre o BID, o Governo do Estado do Amazonas e a Prefeitura Municipal de Manaus, expressam a lógica de mercado na educação pública estadual e municipal, bem como a preocupação central desses acordos incide sobre as ações que devem ser desenvolvidas para suprir os estudantes das habilidades requeridas pela lógica gerencial na educação. Um fato marcante no contexto da

consolidação desses acordos para a educação amazonense é que não houve a participação da comunidade escolar (diretor, pedagogo e professor), no processo de implantação dessa política.

A despeito de haver, em ambos os documentos produzidos pelo BID, a declaração de que o objetivo é expandir a cobertura e melhorar a qualidade da educação básica, é indisfarçável sua condição de intelectual do capital, assim como os aspectos ideológicos recorrentes nos documentos, que não deixam dúvidas quanto à identidade política da instituição internacional.

Este análisis estimó los beneficios sociales de este proyecto, que se vinculan a la ampliación de la oferta de EF y EM, tanto em tiempo integral como a través de los SEEPMT, a la mejora de los índices de conclusión escolar tanto por los programas de aceleración de los aprendizajes y su consecuente reducción del atraso escolar, como por los de refuerzo escolar además de la capacitación de profesores y a los beneficios surgidos por una mejor calidad de la enseñanza en la formación de **capital humano** (BID, 2012, p. 13-14, grifo nosso).

O BID concilia com a mesma ideologia neoliberal do Banco Mundial e da OCDE, propiciando as reformas políticas no campo educacional, expandindo a sua eficiência e equidade, consolidando a formação do capital humano, centrado nas habilidades indispensáveis ao trabalhador segundo a demanda do mercado, tal como no acesso às tecnologias contemporâneas provenientes do setor privado.

A tônica dos documentos tanto do PADEAM (BID,2012), como do PROEMEM (BID, 2013), é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), e apresenta o desempenho da rede municipal que “se encuentra por debajo de los promedios nacionales. En 2011, el Índice de Desarrollo de la Educación Básica (IDEB) alcanzó a 4,1 para el primer ciclo de EF y 3,1 para el último, comparado con 4,7 y 3,8 para Brasil” (BID, 2013, p. 2).

Então, entende-se, que tais acordos com o BID, selam compromissos cruciais para a escola pública do Amazonas, pois atingem não apenas o erário, mas a vida escolar em suas inúmeras faces. Não se trata, apenas, de um projeto de expansão e melhoria da educação para a rede estadual e municipal de Manaus, mas da introdução de um projeto político, transformando a esfera pública em nicho de negócios rentáveis.

Assim, o acordo de empréstimo entre o BID e a Prefeitura Municipal de Manaus, faz parte de um estratagema maior do capital financeiro para a formação das camadas subalternas onde estão envolvidos, de diferentes maneiras, inúmeros organismos privados hegemônicos. “El programa se encuadra en la Estrategia del Banco en Brasil (2012-14) (GN-2662-1), como parte del objetivo estratégico de propiciar la inclusión social en el sector prioritario de educación” (BID, 2013, p. 5). Desse modo, garantindo as seguintes condições:

[...] mejoramiento de la calidad de la educación y a la inversión con eficacia en el desarrollo de la infancia temprana. Finalmente, se enmarca dentro de las dimensiones prioritarias de intervención del Banco en educación, según el qza Documento de Marco Sectorial de Educación y Desarrollo Infantil Temprano (BID, 2013, p. 5).

Estas condições, para o BID, seriam fundamentais para a “*reducción de la pobreza y aumento de la equidad e para una política social favorable a la igualdad y productividad*” (BID, 2013, p. 5). Sua ação no setor subordina-se, pois, aos desígnios econômicos. A preocupação central do acordo de empréstimo externo entre o BID e a Prefeitura Municipal de Manaus incide sobre as ações que devem ser desenvolvidas para prover aos estudantes as habilidades requeridas pelo mercado.

No Perfil de PROEMEM (BID, 2014) duas passagens merecem destaque:

- 1) Las metas altas de aprendizaje estudiantil guían la provisión y **monitoreo de los servicios educativos a todos los niveles**;
- 2) Los nuevos estudiantes entran listos para aprender; (iii) todos los estudiantes tienen acceso a **docentes efectivos**; y (iv) todas las escuelas tienen recursos adecuados y son capaces de utilizarlos para el aprendizaje. (p. 7, grifo nosso).

Elucidada sua proposição central, o BID precisava de auxiliares que executassem partes de seu projeto. O Instituto Ayrton Senna (IAS) implanta

sus proyectos de refuerzo escolar y aceleración de aprendizajes, cuyas metodologías le permitirán expandir significativamente el número de alumnos beneficiados” (BID, 2014, p. 3).

Diante da materialidade desse acordo BID-PMM a SEMED/Manaus no ano de 2015 contratou, diretamente, por via inexigibilidade de licitação, a Global Editora e Distribuidora Ltda., para o fornecimento de materiais didáticos para os programas de reforço escolar e aceleração de aprendizagem, que tem o apoio do IAS, no valor aproximado de US \$1, 6 milhão, visto que tem a exclusividade dos direitos de produção do referido material do IAS, comercializado exclusivamente para esses programas implantados na rede municipal, pela referida editora.

Assim, configura-se num campo altamente lucrativo também para os, assim chamados, consultores externos. “*La adquisición de obras y bienes y la selección y contratación de consultores [...] y las Políticas para la selección y contratación de consultores financiados por el BID* (BID, 2014, p.13). A prioridade do BID para a educação na rede pública municipal de

ensino dá ênfase na construção de estabelecimento de ensino, no equipamento, no fornecimento de materiais didáticos, capacitação de professores e desenvolvimento do currículo. Evangelista e Shiroma (2014) apontam um empenho de agências econômicas como o BID e “grupos empresariais organizados em redes para interferir nos rumos da Educação, cujo projeto geral é reformar a educação” (p. 32). Para as autoras o que está em jogo nessa relação é:

[...] mais do que uma agência financeira, pois seus empréstimos exigem contrapartidas que atuam em setores estratégicos, como a reforma do Estado, transportes e setor energético, e os amarram a um determinado projeto de desenvolvimento; suas regras internas determinam quais países podem participar das licitações. Trata-se de uma instituição-chave para o fornecimento de crédito para o desenvolvimento latino-americano, com o poder de destinar verbas, auxiliar em desastres e, sobretudo, participar fortemente na articulação dos rumos dados às políticas sociais e à reforma dos Estados mutuários (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014, p. 34).

Todo o aparato constituído por esses capitais foi posto em ação para garantir a continuidade da existência do setor e avançar em direção à ampliação das fronteiras de mercantilização da educação. Para Saviani (2019, p. 111),

[...] a sociedade capitalista é, portanto, dividida em classes com interesses antagônicos. Desse caráter da estrutura social capitalista decorre que o papel do professor na escola será um se ele se colocar a favor do desenvolvimento do capital, portanto, a serviço dos interesses da classe dominante, isto é, dos proprietários dos meios de produção. Será outro, se ele se posicionar a favor dos interesses dos trabalhadores, e não há possibilidade de uma terceira posição.

Sobre o objeto do contrato firmado entre BID e a Prefeitura Municipal de Manaus para a comercialização de serviços, equipamentos, assessorias e produtos das organizações privadas. Estes são definidos como um conjunto de ferramentas capacitadas a melhorar a qualidade da educação pública, no tocante à introdução e utilização de produtos, serviços e novas tecnologias, entendidos como aptos a solucionar os problemas educacionais. Conseqüentemente, o que se concretiza é a conquista de mais mercado para comercialização desses serviços.

Para apreender o processo de materialização da lógica de mercado na educação pública municipal de Manaus, as análises anteriores mostram que esse processo está ligado às formulações políticas resultantes de ressignificação da função da escola em um contexto em que a educação passou a ser vista e definida como um bem de consumo (ROBERTSON;

VERGER, 2012). Deste modo, “o setor de educação precisa estar organizado de forma a operar com a lógica de um mercado livre” (id., 2012, p. 1.143), que inclui também informações

sobre a natureza da educação oferecida pelos vários fornecedores, incluindo sua qualidade; a vigência de incentivos que induzam ao desempenho esperado; a garantia de mecanismos de regulação que protejam os interesses dos investidores privados e assegurem uma concorrência leal entre os fornecedores, e um sistema de avaliação capaz de fornecer retorno para o sistema de informação, criando um círculo virtuoso (ROBERTSON; VERGER, 2012, p. 1.143).

O sistema de parceria público-privada apresenta os propósitos tidos como ideais para efetivar esse modelo de organização educacional, em que o setor privado entra nesse processo com a oferta de serviços educacionais, de acordo com a lógica de mercado que está na sua base de sustentação, e “o Estado assegura o ambiente político favorável e, o mais importante, o seu financiamento” (ROBERTSON; VERGER, 2012, p. 1.143).

Nesse sentido, o PROEMEM foi instituído em 30 de outubro de 2014, e conta com financiamento global de US\$104.000.000,00 (cento e quatro milhões de dólares norte-americanos). Destes, US\$ 52.000.000,00 (cinquenta e dois milhões de dólares) são oriundos de uma operação de crédito com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e os outros 52 milhões de dólares, representaria a contrapartida do Município de Manaus, fixada em US\$ 52.000.000,00 (cinquenta e dois milhões de dólares dos Estados Unidos da América). Os contratos de empréstimos e de garantia foram firmados em 14 de julho de 2017, tendo sido a República Federativa do Brasil representada no ato pela Procuradora da Fazenda Nacional que esta subscreve, no uso da competência que lhe foi conferida mediante a Portaria Procuradoria Geral da Fazenda Nacional (PGFN) n.º 713, de 4 de julho de 2017, publicada no Diário Oficial da União (DOU), em 6 de julho de 2017.

No *Relatório de Auditoria Independente: Exercício de 2019*, previsto na Cláusula 5.03, das Disposições Especiais, e no Artigo 8.04, das Normas Gerais, do Contrato de Empréstimo nº 3397/OC-BR (BID, 2017), é apresentado os registros do Sistema de Gerenciamento do PROEMEM, que foram desembolsados pelo BID, ao Município de Manaus, para a execução do PROEMEM. Segundo o referido documento, foram disponibilizados até 31 de dezembro de 2019, US \$16.067.224,07 e US \$6.066.976,96 de contrapartida do Município de Manaus.

O PROEMEM, em seu objetivo geral, anuncia que pretende *ampliar a cobertura e melhorar a qualidade* da educação infantil e do ensino fundamental da rede pública municipal, partindo da premissa de inclusão para quatro ações componentes.

Observe, no Quadro 8, o detalhamento de distribuição dos custos financeiros para a execução das ações dos componentes do PROEMEM:

Quadro 8: Custos Financeiros do PROEMEM.

Componente/ Subcomponente	BID	Município de Manaus	Total	%
COMPONENTE 1: Expansão da Cobertura da Educação Infantil e Ensino Fundamental.	US\$ 41.000.000	US\$ 22.380.000	US\$ 63.380.000,00	60,94
COMPONENTE 2: Melhoria da Qualidade da Educação	US\$ 6.390.000	US\$ 19.870.000	US\$ 26.260.000,00	25,25
COMPONENTE 3: Gestão, Monitoramento e Avaliação	US\$ 2.770.000	US\$ 5.260.000	US\$ 8.030.000,00	7,72
COMPONENTE 4: Administração do Projeto	US\$ 1.840.000	US\$ 4.490.000	US\$ 6.330.000,00	6,09
TOTAL	US\$ 52.000.000	US\$ 52.000.000	US\$ 104.000.000,00	100

Fonte: BID, 2019. Disponível em: <https://www.iadb.org/en/project/BR-L1392>. Acesso em: 02. 02. 2021.

O Quadro 8 mostra os desembolsos previstos para a execução das ações do PROEMEM para o período de 2015 a 2020. Os parâmetros de custos financeiros foram disponibilizados pelo BID. No referido Quadro pode-se verificar esses fluxos em dólares correntes, calculados com base em uma taxa de câmbio de 3,09930. O custo total em valores correntes é de US\$104.000.000,00.

Como se pode notar pelo referido quadro, os custos estão divididos em 4 componentes: Componente 1 – tem como ação *expandir a cobertura e melhorar* a educação infantil e ensino fundamental. Constitui a maior parte dos custos do projeto, que corresponde a US \$63.380.000,00, que anuncia como objetivo ampliar a cobertura da educação infantil e ensino fundamental, a expansão e melhoria da infraestrutura escolar. Este componente financiará: a construção de Centros de Educação Infantil (CMEI) e creches; construção de Escolas

Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) e aquisição de bens e materiais duráveis para equipar as unidades.

No Componente 2 - tem como ação melhorar a qualidade da educação. Compõe no total de despesas US \$26.260.000,00. Este componente anuncia como objetivo melhorar o desempenho dos estudantes da rede da educação infantil e ensino fundamental. Este componente financiará: a concepção e implementação de programas de aceleração da aprendizagem e reforço escolar com o apoio do **Instituto Ayrton Senna (IAS)**; reformulação de concursos para seleção de novos professores, bem como a revisão do período de estágio probatório, acompanhando professores contratados por um sistema de *coaching*⁵² implantado pela **Fundação Itaú Social (FIS)**, por meio do Programa de Tutoria Educacional (PTE)⁵³, revisão do processo de seleção de formadores da SEMED, responsáveis pela formação de professores e gestores da rede, com formação ao nível de mestrado profissional e *treinamento*; os projetos educacionais para a melhoria do desempenho educacional e gestão escolar, selecionados criteriosamente para a obtenção de um fundo de investimento; e, o desenvolvimento de matrizes curriculares articuladas para facilitar as transições entre níveis de ensino.

O Componente 3 – tem como ação gestão, monitoramento e avaliação. Compõem US \$8.030.000,00 no total de despesas previstas para esse componente. Este componente anuncia como objetivo reforçar a capacidade de gestão da rede de ensino da SEMED. Neste componente observa-se, a execução de testes padronizados como, por exemplo, a Avaliação do Desempenho Escolar (ADE)⁵⁴, com base nos resultados do Sistema Estadual de Avaliação do Estado do Amazonas (SADEAM); e também avaliar o índice de Avaliação da Gestão Escolar (AGE).

E finalmente o Componente 4 – tem como ação a gestão do Projeto. Compõem no total de despesas previstas de US \$6.330.000,00. A fim de proporcionar a execução do Projeto, por meio da Unidade de Gerenciamento de Projetos (UGP)⁵⁵.

⁵² A palavra *coaching* vem da palavra inglesa *coach* e significa treinador. Esse treinador tem o objetivo de encorajar e motivar o seu cliente a atingir um objetivo, ensinando novas técnicas que facilitem seu aprendizado. Disponível em: <https://www.significados.com.br/coaching/>. Acesso em 22 maio 2020.

⁵³ Metodologia de formação continuada em serviço que se apoia na observação da prática, em ações modelares realizadas pelo tutor, em seções customizadas de planejamento das ações realizadas (SEMED, 2015).

⁵⁴ Prova de cunho interno, elaborada pela SEMED para identificar as dificuldades individuais de cada escola no processo ensino-aprendizado nas áreas de Portuguesa e Matemática (SEMED, 2017).

⁵⁵ Lei nº 2.230, de 04 de julho de 2017, em seu Art. 4.º criou, no âmbito da SEMED, a Unidade de Gerenciamento do Projeto (UGP/PROEMEM), com as seguintes atribuições: **I** – planejar e coordenar as ações gerais do PROEMEM em todas as suas etapas; **II** – supervisionar e controlar a execução do PROEMEM; **III** – definir indicadores e procedimentos de avaliação de desempenho do PROEMEM, da correspondente execução e respectivos executores; **IV** – acompanhar os processos de licitação de obras, de serviços e demais aquisições; **V** – elaborar projetos pedagógicos; **VI** – elaborar projetos de construção de unidades educacionais; **VII** – apresentar

A concentração maior do empréstimo está no componente 1 (Expansão da Cobertura), sendo que, a contrapartida do BID e nos demais componentes 2, 3 e 4 a contrapartida maior é a do município. Conforme o *Relatório de Auditoria Independente: Exercício de 2019* (BID, 2020b, ANEXO 1), foram realizados até ao final do exercício de 2019, conforme o Quadro 9, que é o resumo do demonstrativo de investimentos acumulados em 31 de dezembro de 2019.

Quadro 9: Demonstrativo de investimento.

Componente/Subcomponente	BID	Município de Manaus	Total
COMPONENTE 1: Expansão da Cobertura da Educação Infantil e Ensino Fundamental.	US \$9.880.585,17	US \$1.423.150,67	US \$11.303.735,84
COMPONENTE 2: Melhoria da Qualidade da Educação	US \$1.528.531,53	US \$668.565,60	US \$2.197.097,13
COMPONENTE 3: Gestão, Monitoramento e Avaliação	US \$855.787,74	US \$3.709.552,75	US \$4.565.340,49
COMPONENTE 4: Administração do Projeto	US \$183.756,33	0	US \$183.756,33
TOTAL	US \$12.448.660,77	US \$5.801.269,02	US \$18.249.929,79

Fonte: BID, 2020b. Disponível em: <https://www.iadb.org/en/project/BR-L1392>. Acesso em: 02. 02. 2021.

Nesse *Relatório de Auditoria Independente* é confirmado gastos pendentes de registro no sistema BID no valor US \$2.948.358,24, em que se realizava a Auditoria, assim é relado como justificativa o contexto “pandêmico”,

o pronunciamento da Organização Mundial de Saúde (OMS), no dia 11 de março de 2020, pela infecção humana da Síndrome respiratória aguda grave (SARS) – COVID-19, como Pandemia, significando o risco potencial de doença infecciosa atingindo a população mundial de forma simultânea, não se limitando a locais que já tenham sido

relatórios acerca da definição de terrenos para construção de unidades educacionais, assim como das desapropriações necessárias; **VIII** – realizar a execução orçamentária e financeira dos recursos do Programa por intermédio de Unidade Gestora própria; **IX** – executar outras ações e atividades correlatas aos objetivos do Projeto.

identificadas como de transmissão interna e que o País ainda se encontra em situação incipiente do desenrolar da Pandemia (BID, 2020b, p.9).

Segundo a justificativa relatada no referido documento que, não foi possível realizar as visitas técnicas necessárias à Auditoria das Demonstrações Financeiras do PROEMEM, “principalmente no que diz respeito à Execução de Obras de Engenharia”. (BID, 2020b, p.9).

E finaliza com a seguinte recomendação:

Recomendamos que no ano posterior, sejam verificadas as Obras de Engenharia, referentes aos Exercícios de 2019 e 2020, para que não haja comprometimento, ou até mesmo o prazo de entrega sejam restabelecidos de acordo com o retorno das atividades presenciais desta Corte de Contas (BID, 2020b, p.9).

O documento em questão informa sobre possíveis irregularidades na prestação de contas, no entanto, afirma que a responsabilidade é da Administração do PROEMEM, ou seja, da Unidade Gestora do Projeto (UGP). Diante desse cenário, baseado nessas dificuldades colhidas no referido Relatório, com consequências visíveis que Freitas (2018) resume da seguinte forma: “A ideia de um país que coloca seu sistema de ensino na lógica do mercado deveria, por si, ser perturbadora. Como em qualquer outro mercado, nele, as unidades operativas subsistem se geram lucro ou, no melhor dos casos, se não dão prejuízo” (p. 127). Desta forma, o BID monitora as ações do projeto e permite ao Banco uma orientação mais concreta em relação aos resultados, pois jamais correrá riscos em seus investimentos, para o lucro dos investidores. A forma social do capital portador de juros mostra, então, toda a sua força no fetiche do capital fictício.

A análise dos dados sobre a operação de crédito no valor de US\$ 52.000.000,00 (cinquenta e dois milhões de dólares), junto ao BID destinado ao PROEMEM, permite perceber alguns dos efeitos desses movimentos no Quadro de Detalhamentos de Despesas (QDD) e as perspectivas colocadas para esse tipo de financiamento externo com o banco privado BID. O contato inicial com o BID ocorreu no início de 2013. A partir de então, foi elaborado um documento do contrato 024/70944/2013, pela equipe composta por: Marcelo Perez Alfaro; Aimee Verdisco; Ryan Burgess; João Marcelo Borges; Mariana Alfonso y Livia Mueller; Santiago Schneider y Carlos Lago; Betina Hennig, para desenvolver a proposta do PROEMEM. Nota-se, portanto, os efeitos dessa política implementada, desde então.

Os requisitos normativos para a contratação encontram-se estabelecidos em dispositivos da Constituição Federal sobre finanças e orçamento públicos, nas Resoluções do Senado

Federal nº 48, de 2007⁵⁶, e nº 43, de 2001⁵⁷, ambas com alterações, no Decreto-lei nº 1.312, de 15 de fevereiro de 1974, na Lei Complementar nº 101 – Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF), de 4 de maio de 2000. Trata-se de concessão de garantia da União para a operação entre o Município de Manaus/AM e o BID, com garantia da República Federativa do Brasil. O Senado Federal, por meio da Resolução nº 8, de 31 de maio de 2017, publicada em 1º de junho de 2017 (fls. 757 e 760), autorizou o Município a contratar a operação de crédito, bem como a União a conceder essa garantia. O documento do contrato 024/70944/2013 detalha ainda a escolha da fonte externa:

A escolha do BID se justifica pelo valor agregado técnico que o Banco pode oferecer, como exposto anteriormente. Graças à sua atuação no setor de Educação na região, o BID acumulou lições aprendidas dos projetos que financiou, podendo assim auxiliar a SEMED na escolha e na consolidação de apostas em iniciativas com boas perspectivas de sucesso. Particularmente relevantes são os projetos inovadores no ensino de matemática e ciências que o Banco tem apoiado na Argentina e o acompanhamento que tem feito do projeto de incorporação de Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) na educação, capitaneado pelo Uruguai. Da mesma maneira, a experiência do Banco com sistemas de avaliação do desempenho escolar deverá ser crucial para aprimorar a capacidade de utilizar os dados do SAEDE de maneira tempestiva e eficaz, assegurando que essa importante ferramenta possa efetivamente contribuir para melhorar o desempenho dos alunos da rede pública municipal. Nesse tema específico, considera-se especialmente relevante o fato de que o BID vai financiar a expansão do Sistema de Avaliação do Desempenho Escolar do Amazonas (SADEAM), do governo estadual do Amazonas, ao qual a prefeitura municipal de Manaus vai aderir, reduzindo seus custos, evitando a duplicação de esforços e melhorando sua capacidade de monitoramento da qualidade do ensino e do rendimento dos alunos. Da mesma forma, a experiência do BID com pesquisas sobre a qualidade da educação infantil no Brasil, e com a implantação de um sistema de monitoramento dessa qualidade, a ser feita em projeto financiado pelo Banco e pela Prefeitura Municipal de Florianópolis, deverá contribuir para o desenho e a implantação de iniciativa similar em Manaus. De resto, do lado do Banco, entende-se que este projeto consolide a reentrada do BID no setor de Educação no Brasil e também sua extensão para a região Norte. (BID, 2013, p. 17).

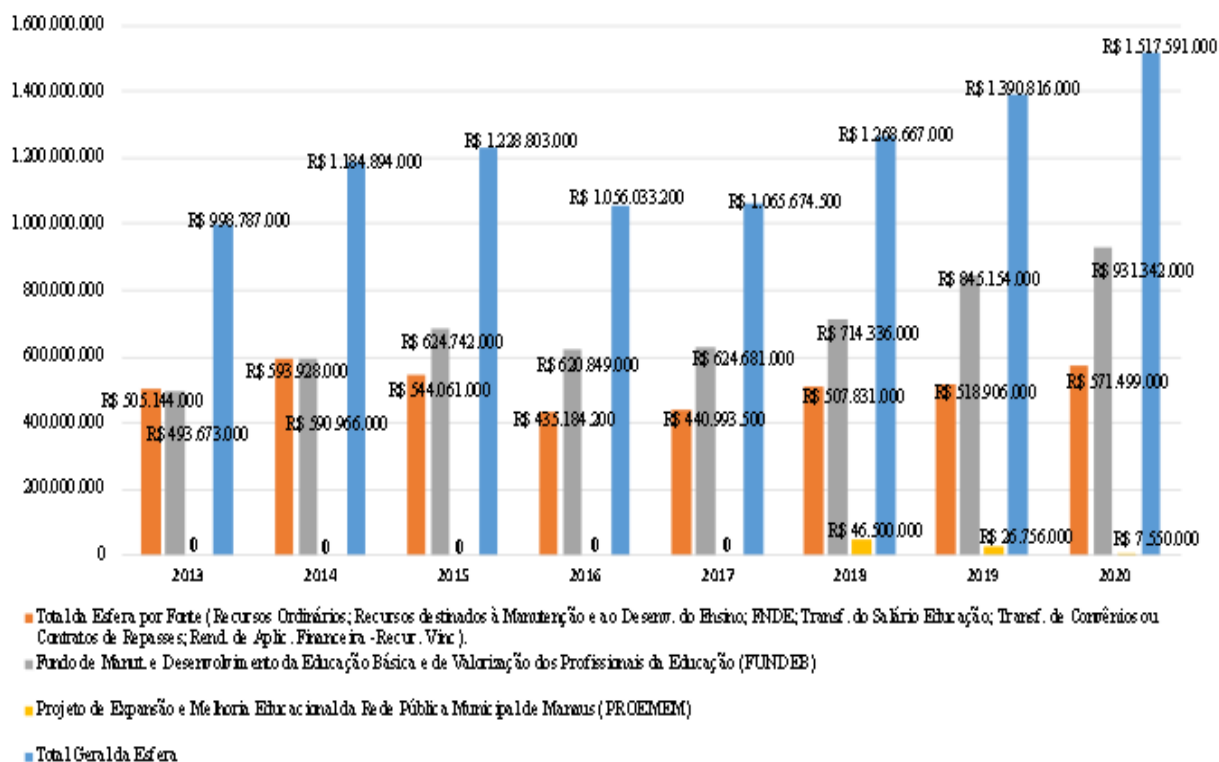
A partir de 2014, inicia-se a implementação das ações do PROEMEM, porém, os valores da operação de crédito externo foram divididos em cinco parcelas, sendo a primeira parcela

⁵⁶ Dispõe sobre os limites globais para as operações de crédito externo e interno da União, de suas Autarquias e demais entidades controladas pelo poder público federal e estabelece limites e condições para a concessão de garantia da União em operações de crédito externo e interno. Resolução do Senado Federal - 48 de 21/12/2007). Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/576233>. Acesso em: 10 jun. 2020.

⁵⁷ Dispõe sobre as operações de crédito interno e externo dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, inclusive concessão de garantias, seus limites e condições de autorização, e dá outras providências. (Resolução do Senado Federal - 48 de 21/12/2001). Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/582604>. Acesso em: 10 jun. 2020.

liberada no ano 2018, conforme se observa no Gráfico 1 sobre o detalhamento dos valores pagos para o financiamento das ações do PROEMEM.

Gráfico 1: Detalhamento das despesas da SEMED.



Fonte: Elaboração própria, com dados do Quadro de Detalhamento de Despesas (QDD). (MANAUS, 2017; 2018; 2019; 2020).

Esses números revelam que, mesmo sem a contrapartida do financiamento com o BID, o PROEMEM deu continuidade a sua agenda de cimentar o caminho das entidades privadas em todos os âmbitos da SEMED. Nessa direção, expande-se a presença direta das OPH, que buscam a todo momento, constituir seus interesses burgueses na relação com as demais frações capitalistas. Essas organizações sociais expressam movimentos simultâneos de organização coletiva das formas de lutas empresariais e interesses em agendas de disputas no âmbito do Estado. Entretanto, suas modalidades de intervenção foram entrelaçadas e se reorientam, sob novos contornos. A apropriação sobre as riquezas produzidas, socialmente, são bens ou direitos sociais comuns de toda a sociedade, como a escola. As novas orientações da ordem da empresa

capitalista integram suas vidas institucionais, suas expressões de cultura e as tradições que lhes são próprias.

Leher (2018, p. 34) destaca grandes grupos que vêm ampliando sua hegemonia sobre outras organizações sociais. Para o autor, merece registro a influência dessas organizações privadas sobre: “os governos municipais (em especial, nas secretarias de educação), estaduais e federal”.

Para Marx (2017), “no mercado monetário confrontam-se apenas prestamistas e prestatários” (p. 416). De fato, nesse caso, na figura mais indistinta, igual a si mesma, a figura do valor independente: o dinheiro. O capital monetário, quando aparece no mercado para poder se autovalorizar,

[...] tende cada vez mais a não ser representado por um capitalista individual, pelo proprietário dessa ou daquela fração do capital existente no mercado, mas se apresenta como uma massa concentrada, organizada, a qual, de modo completamente distinto da produção real, encontra-se sob controle dos banqueiros, representantes do capital social. (MARX, 2017, p. 416).

Com dinheiro procedente da operação de crédito com o BID e apoiado com recursos públicos, o Quadro 10 (p. 142) mostra o total das amortizações da *Dívida Consolidada*. Os valores do demonstrativo estão expressos em reais. Verifica-se que o empréstimo de US\$ 52.000.000,00 (cinquenta e dois milhões de dólares americanos) que o Município de Manaus tomou junto ao BID é amparado pelo programa de meta educacional do Município de Manaus, atuando alinhado às Políticas Públicas para os setores, tanto Nacional quanto Estadual para elevar os níveis de excelência na educação. O financiamento é equivalente a uma taxa de juros LIBOR⁵⁸ de três meses para o dólar norte americano mais *spread*⁵⁹ (margem variável) a ser definida pelo BID. Dessa forma, segundo o cronograma financeiro da operação conforme o Quadro 10 (p. 142), somente o valor dos encargos afeta economicamente o município de Manaus, causando o pagamento de juros, demais encargos e comissões na ordem de US\$ 31.382.033,00 (trinta e um milhões, trezentos e oitenta e dois mil e trinta e três dólares), rateados ao longo de 25 anos (2017 a 2042).

⁵⁸A London Interbank Offered Rate (ou LIBOR) é uma taxa de referência diária, calculada com base nas taxas de juros oferecidas para grandes empréstimos entre os bancos internacionais que operam no mercado londrino. Fonte: pt-global-rates.com

⁵⁹Spread refere-se à diferença entre o preço de compra (procura) e venda (oferta) de uma ação, título ou transação monetária. Analogamente quando o banco empresta dinheiro a alguém, cobra uma taxa que será certamente superior à taxa de captação. Fonte: www.spread.com.br

Quadro 10: Cronograma de Pagamento⁶⁰.

ANO	COMPROMETIMENTO ANUAL (R\$)		PROJ. RCL (R\$)	CAED/RCL (%)
	OPER. PLEIT.	DEMAIS OPER.		
2021	5.719.079,40	207.260.842,46	3.847.183.159,15	5,54
2022	10.870.019,92	215.579.235,82	3.890.188.183,98	5,82
2042	4.119.744,52	0,00	4.858.761.247,50	0,08
Média até 2027:				4,78
Percentual do Limite de Endividamento até 2027:				41,59
Média até o término da operação:				2,96
Percentual do Limite de Endividamento até o término da operação:				25,75

Fonte: Elaboração própria, com dados do Sistema de Análise da Dívida Pública, Operações de Crédito e Garantia da União, Estados e Municípios (BRASIL, 2017).

O cronograma financeiro apresentado no Quadro 10, foi obtido a partir das informações preenchidas nas operações contratadas, com base nas informações declaradas que regulam as contratações de operações de crédito interno e externo dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. O prazo de carência é de 60 meses, ou seja, 5 anos, que início o pagamento no ano 2021 da primeira parcela da dívida. O Prazo de amortização é de 240 meses, isto significa, que no ano de 2042 finaliza o pagamento da dívida contraída dessa operação de crédito com o BID. A taxa de câmbio utilizada foi de 3,09930 para a conversão das operações para reais (R\$), com projeção da Receita Corrente Líquida (RSL) referente ao câmbio datado em 24 de fevereiro de 2017,

As evidências disso são robustas quando comparados os dados do balanço orçamentário do município de Manaus exercício 2017. Destinados a despesas de capital com valor total de 1.065.674.500,00, percebe-se a gravidade alcançada pela despesa do fundo público para o pagamento da dívida, consolidado no valor total de 2.463.846.018,94. Para Marx (2017), a mediação desse processo não é visível nos simples atos de troca. É precisamente desse processo de D como capital que provêm os juros do capitalista monetário que empresta dinheiro. De modo que, o capital emprestável se confronta com uma classe inteira, “ao passo que, no que diz

⁶⁰Coluna Projeção da RCL (R\$): Exibe a projeção da Receita Corrente Líquida (RCL). A RCL é projetada mediante a aplicação de Fator de Atualização (FA) sobre a receita corrente líquida do período de 12 (doze) meses findos no mês de referência (§ 6º do art. 7º da RSF nº 43/2001). O cálculo do referido limite abrangerá todos os anos em que houver previsão de liberação.

respeito à oferta, ele mesmo aparece *em masse* [em massa] no mercado como capital empréstimo” (MARX, 2017, p. 417).

O Quadro 11 apresenta informações detalhadas acerca do Acordo BID-PMM, sobre a Demonstração de Investimentos Acumulados para o exercício de 2020. De acordo com o documento “Demonstrativo financeiro anual auditado do projeto” (BID, 2021), a unidade gestora do PROEMEM é responsável pela “elaboração e adequação das demonstrações financeiras de acordo com o critério contábil de caixa descrita na Nota (2)⁶¹” (BID, 2021, p. 10). Dessa forma, observa-se o demonstrativo financeiro recebido para as ações do PROEMEM.

Quadro 11: Demonstração Investimentos Acumulados: Exercício/2020.

Componente/ subcomponente	Orçamento Vigente		
	Total Projeto	BID	Município de Manaus
01. Expansão da cobertura da Educação Infantil e Ensino Fundamental	R\$ 329.328.818,00	R\$ 213.043.100,00	R\$ 116.485.718,00
02. Melhoria da Qualidade da Educação	R\$ 136.449.396,00	R\$ 33.283.170,00	R\$ 102.866.516,00
03. Gestão, Monitoramento e Avaliação	R\$ 41.724.873,00	R\$ 14.380.107,00	R\$ 27.424.486,00
04. Administração do Projeto	R\$ 32.891.313,00	R\$ 9.400.823,00	R\$ 23.330.480,00
Total	R\$ 540.394.400,00	R\$ 270.107.200,00	R\$ 270.107.200,00
Porcentagem	100,00	50,00	50,00

Fonte: Elaboração própria com dados do Relatório de nº 003/2021-COMREX-TCE/AM. Exercício, 2020 (BID, 2021, p. 19).

Ao observar o Quadro 11, pode-se concluir que os valores expressos em dólares norte-americanos, demonstrado no Quadro 8 (p. 135), confirmam a intencionalidade articulada para a execução das ações do PROEMEM, a total interação entre o Estado e o capital, ou seja, a Prefeitura Municipal de Manaus (PMM) organiza e oferece as condições necessárias para

⁶¹O Mutuário responsável pela aplicação dos recursos do Contrato de Empréstimo perante o BID é o Município de Manaus, que de comum acordo entre as partes, criou a Unidade Gestora do Programa –UGP/PROEMEM, órgão executor do Projeto e está vinculada à Secretaria Municipal de Educação –SEMED e instituída através da Lei nº 2.230 de 04 de julho de 2017. (BID, 2020, p. 7).

concretizar as imposições do banco privado BID. Pode-se afirmar que se confirma a tese das estratégias mercantilistas influenciando diretamente na política educacional municipal de Manaus. Portanto, a mercantilização da educação tem se tornado um fenômeno significativo com os mais variados prejuízos à educação pública.

Nos próximos Quadros (12, 13, 14, 15 e 16) apresentam-se a investigação realizada no contrato “BR-L1392”, referente ao Acordo firmado entre o BID e PMM, no ano de 2017.

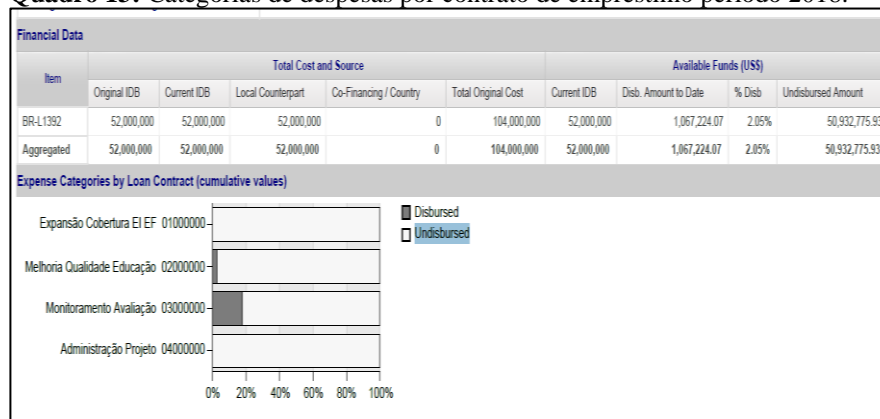
Quadro 12: Categorias de despesas por contrato de empréstimo período 2017.

Financial Data									
Item	Total Cost and Source				Available Funds (US\$)				
	Original IDB	Current IDB	Local Counterpart	Co-Financing / Country	Total Original Cost	Current IDB	Disb. Amount to Date	% Disb	Undisbursed Amount
BR-L1392	52,000,000	52,000,000	62,000,000	0	114,000,000	52,000,000	0	0.00%	52,000,000
Aggregated	52,000,000	52,000,000	62,000,000	0	114,000,000	52,000,000	0	0.00%	52,000,000

Expense Categories by Loan Contract (cumulative values)

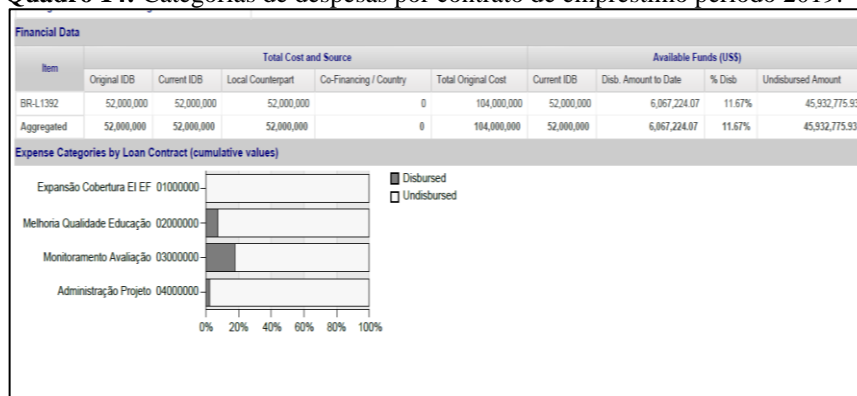
Fonte: BR-L1392 Second period Jan-Dec 2017-Public Report.pdf Project Monitoring Report (Public version) BR-L1392

Quadro 13: Categorias de despesas por contrato de empréstimo período 2018.



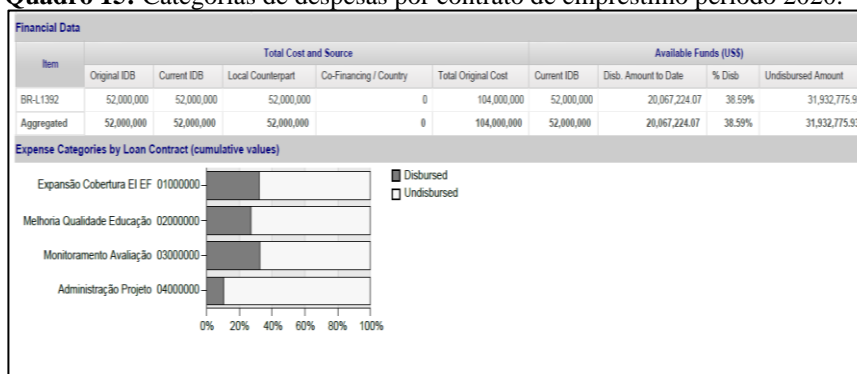
Fonte: BR-L1392 First period Jan-Jun 2018-Public Report.pdf Project Monitoring Report (Public version) BR-L1392.

Quadro 14: Categorias de despesas por contrato de empréstimo período 2019.



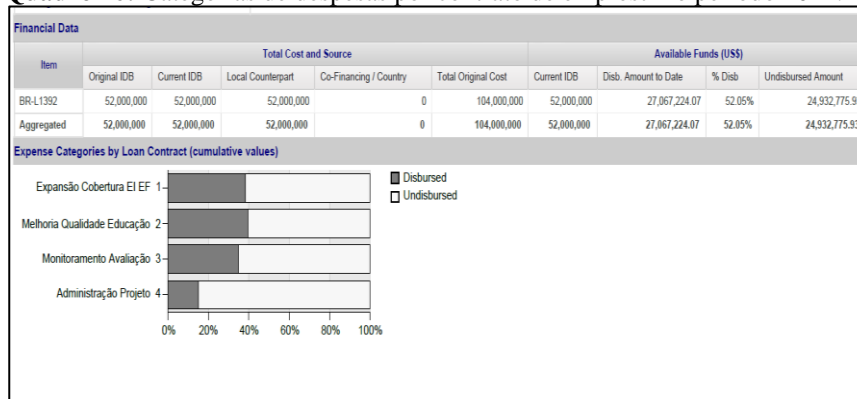
Fonte: BR-L1392 Second period Jan-Dec 2019-Public Report.pdf Project Monitoring Report (Public version) BR-L1392.

Quadro 15: Categorias de despesas por contrato de empréstimo período 2020.



Fonte: BR-L1392 Second period Jan-Dec 2020 - Public Report.pdf Project Monitoring Report (Public version) BR-L1392.

Quadro 16: Categorias de despesas por contrato de empréstimo período 2021.



Fonte: BR-L1392 - Procurement Plan 2021 Version 2021-6.xlsx Procurement Plan BR-L1392.

Os Quadros referentes ao contrato “BR-L1392”, que detalha as despesas do empréstimo no período 2017 a 2021, foi realizado pela equipe do BID composta por: Marcelo Perez Alfaro; Aimee Verdisco; Ryan Burgess; João Marcelo Borges; Mariana Alfonso y Livia Mueller; Santiago Schneider y Carlos Lago; Betina Hennig.

No documento “Demonstrativo financeiro anual auditado do projeto” (BID, 2021), apresenta pagamentos pendentes de justificativa ao BID no período de 2020, no total de US \$ 7.532.776,61 (sete milhões, quinhentos e trinta e dois mil, setecentos e setenta e seis, sessenta e um centavos de dólares dos Estados Unidos da América), detalhados na Tabela 3, pois para cada valor monetário recebido para a implementação das ações do PROEMEM, são supervisionados e “encaminhados a Subcomissão de Verbas Especiais BID/BIRD – Comissão Municipal de Licitação” (BID, 2021, p. 25).

Tabela 3: Registros do BID por Categoria de Investimento em dólares dos Estados Unidos da América (US\$).

Componente/ subcomponente	Demonstração de Investimentos	LMS-1	Diferença
Expansão da cobertura da Educação Infantil e Ensino Fundamental	21.748.554,83	15.757.785,50	5.990.879,33
Melhoria da Qualidade da Educação	4.025.501,27	2.535.684,86	1.489.916,39
Gestão, Monitoramento e Avaliação	974.493,87	963.250,04	11.233,83
Administração do Projeto	318.454,10	227.717,04	40.747,05
Total	27.067.224,07	19.534.447,46	7.532.776,61

Fonte: Elaboração própria com dados do Relatório de nº 003/2021-COMREX-TCE/AM. Exercício 2020. (BID, 2021, p. 30).

Os valores apresentados na Tabela 3 detalha a diferença de US \$ 7.532.776,61 (sete milhões, quinhentos e trinta e dois mil, setecentos e setenta e seis, sessenta e um centavos de dólares dos Estados Unidos da América) entre os registros do demonstrativo de investimentos e o Sistema LMS-1 do BID. “Tal diferença refere-se a gastos efetuados pendentes de justificativa ao Banco devidamente demonstrados em relatório” (BID, 2021, p. 30).

3.4 O financiamento das ações do PROEMEM é uma falácia?

Entende-se que o fenômeno da incorporação da lógica do mercado na educação pública municipal efetivada pelo sistema de parceria público-privada na educação revela-se com mais nitidez em conjunturas marcadas pela globalização econômica, pela hegemonia do pensamento político neoliberal, pelo fortalecimento das aplicações tecnológicas e informacionais nas relações sociais, frente às constantes pressões do setor econômico por reformas do Estado e por redefinição das políticas sociais e educacionais. Nesse contexto, tem se manifestado a crescente valorização do mercado como regulador das relações sociais, que se constitui como parâmetro de qualidade destinado a organizar o funcionamento do setor público, o que tem se refletido em novos ordenamentos para a educação nacional, enquanto ação de política pública social.

No entanto, é importante entender o que está posto para além das evidências apresentadas pela estrutura contraditória desse fenômeno, que ampliaram as antíteses e contradições historicamente marcantes na consolidação da educação pública no cenário nacional.

Esse sistema de parceria público-privada é amparado por leis e normativas que regulamentam as parcerias, convênios e acordos políticos entre os setores públicos e privados e legitimam diferentes formas de privatização do setor público. Essa perspectiva tem se fortalecido com base numa nova justificativa ético-moral e política privatizante que se revela no projeto moderno de organização da educação dos países capitalistas. Parte-se, portanto, dessas considerações sobre a complexificação, que envolve o processo de consolidação dos Organismos Privados Hegemônicos (OPH), na educação pública em Manaus. O financiamento das ações do PROEMEM vem concretizando esse processo.

Com o estabelecimento de convênios e contratos de empresas, bancos, fundações e instituições com o setor público, a lógica do mercado vai permeando a forma de organizar a educação pública municipal em todo país, sendo que o mercado educacional, com seus produtos, serviços e tecnologias se destaca por comercializar com os administradores da educação pública municipal as supostas vantagens da expansão e melhoria da qualidade educacional. A expansão relacionada à construção de unidades escolares e a ideia de melhoria da qualidade da educação comercializada pelo mercado está associada à aquisição dos produtos, serviços e tecnologias definidos como “ações inovadoras para elevar a qualidade da educação” (BID, 2014, p. 10).

Nessa perspectiva, a concepção ideológica apresentada pelo banco soa como se essa aquisição fosse suficiente para o homem realizar a apropriação do conhecimento e gerar mudanças na sua prática social (FACCI, 2012, p. 101). Diante disso, tem-se dado materialidade a um novo processo de organização educacional, baseada no fetiche dos produtos, serviços e tecnologias educacionais comercializados com as escolas municipais, visível na supervalorização dada a eles, que extrapola a realidade desses objetos. Esses objetos educacionais, vistos em sua forma social, parecem adquirir vida própria, vistos como figuras autônomas dissociadas do trabalho humano, do cérebro humano (MARX, 2011a, p. 206) e da sua relação com o conhecimento historicamente produzido.

As condicionalidades requeridas pelas agências financeiras multilaterais se sustentam em um diagnóstico macroeconômico mundial e a sua concepção central comporta os mesmos pressupostos norteadores político, econômico e ideológico dessas agências. Articulado ao diagnóstico e ao receituário macroeconômico proposto, as agências financeiras multilaterais, particularmente o BID e o BM, convergem e articulam os condicionantes requeridos às políticas macroeconômicas diagnosticadas, que devem se materializar nos ajustes estruturais e setoriais implementados em cada país mutuário, submetido aos empréstimos internacionais, vorazmente mobilizados pelo capital em âmbito mundial, especialmente pela sua forma mais articulada globalmente, o capital financeiro internacional.

Maués (2014), em suas análises acerca do Banco Mundial (BM), confirma que

o Banco Mundial aponta na mesma direção, afirmando que a educação tem de ser produtiva e que é preciso gerenciar melhor a escola, os conteúdos e a formação de professores, sugerindo, em relação ao último item, uma formação mais curta e fora das universidades [...], mas também aponta na direção de um ajuste estrutural exigido pelos organismos multilaterais aos países com dívidas externas, como forma de garantir o pagamento delas (p. 44).

O poder dos organismos multilaterais junto aos governos na determinação das políticas educacionais implica uma adequação do ensino às exigências do mercado. Nesse contexto, os empréstimos são realizados pelas agências financeiras multilaterais e seguem um processo de operacionalização, de implementação e de condicionalidades políticas e financeiras sistemáticas.

O que se quer demonstrar com isso é a organicidade que a Secretaria Municipal de Educação tem com os pressupostos do Banco privado para a educação e para o modelo de Estado que ele defende (ARANHA; OLIVEIRA, 2019, p. 13). Não obstante, enfatiza-se a abordagem privatizante presente nos processos de parceria com o setor privado e induz-se a

estabelecer questionamentos sobre a constituição da educação nacional, cujo polo da iniciativa privada tem papel ativo em sua oferta e manutenção, de forma direta, indireta e diversificada. A lógica idealista apontada pelas ações do PROEMEM caracteriza as perspectivas teóricas influenciadas por esse organismo multilateral de crédito. As relações político-sociais estão mediadas pelas doutrinas ou ideologias, na dinâmica das relações econômicas de exploração.

Observa-se na leitura do documento do Projeto de Expansão e Melhoria Educacional da Rede Pública de Manaus (2014), que o objetivo do acordo de empréstimo externo entre o BID e a Prefeitura Municipal de Manaus é a realização de uma profunda reforma na rede municipal de ensino, atuando sobre a formação docente e dos estudantes e beneficiando o setor de construção e a aquisição de equipamentos e consultorias, conforme o Quadro 17.

Quadro 17: Proposta de ações para a implementação do PROEMEM.

AÇÃO	OBJETIVO
<p align="center">Expansão da Cobertura e Melhoria da Infraestrutura de Educação Básica</p>	<p>Este componente visa expandir a cobertura e melhorar a infraestrutura das unidades escolares da Educação Básica. Ações previstas: Construir 29 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF), sendo 15 em substituição aos imóveis locados e 14 novas unidades para atender ao crescimento da demanda escolar no município de Manaus; Construir 43 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), sendo 25 em substituição aos imóveis locados e 18 novas unidades para expandir a cobertura na pré-escola no município de Manaus; Adquirir bens duráveis para equipar todas as unidades de ensino construídas; Elaborar os projetos executivos para todas as obras supramencionadas; Contratar empresa especializada em supervisão de obras para fazer o acompanhamento das construções.</p>
<p align="center">Aperfeiçoamento da Qualidade na Educação Básica</p>	<p>O objetivo deste componente é melhorar o rendimento e o desempenho escolar dos alunos da rede municipal de ensino por meio do aprimoramento da qualidade da educação no Ensino Fundamental e Educação Infantil. Ações previstas: Contratar consultoria para desenho de proposta pedagógica para todo o ciclo de Educação Básica; Aperfeiçoar e expandir a cobertura do Programa de Aceleração da Aprendizagem – Voando para o Futuro – voltado para a correção de fluxo de alunos do Ensino Fundamental com alta distorção idade-ano; Apoiar o fortalecimento e a expansão do Projeto Tempo de Superação, voltado ao reforço escolar para alunos com baixo desempenho no EF; Desenvolver e implantar projetos inovadores no ensino das disciplinas Língua Portuguesa e Matemática para alunos do EF; Adquirir e distribuir materiais didático-pedagógicos para os CMEI e as EMEF; Fortalecer as competências e habilidades dos docentes, gestores e profissionais da área administrativa por meio do desenho e da implantação de atividades de formação continuada e de disseminação e intercâmbio de boas práticas pedagógicas; Contratar consultoria para apoiar 100 escolas da rede municipal, incluindo todas as unidades construídas com recursos do presente Programa, no desenho (ou redesenho) de seus projetos político-pedagógicos; Contratar consultoria para</p>

	desenhar um projeto especial de educação para mulheres, notadamente aquelas que têm filhos e/ou trabalham.
Gestão, Monitoramento e Avaliação	O objetivo deste componente é fortalecer a capacidade institucional da Secretaria Municipal de Educação para gerenciar, monitorar e avaliar o sistema educativo. Ações previstas: Desenhar e implantar um curso de especialização em gestão para todos os gestores escolares e da sede da Secretaria Municipal de Educação; Desenhar e implantar o Sistema de Avaliação do Desempenho aos docentes e gestores da Educação Básica, com atenção especial para docentes recém-incorporados à rede, aos quais se aplicará uma metodologia para avaliar seu desempenho durante o estágio probatório; Implantar o Sistema de Avaliação do Desempenho Escolar de Manaus (SAEDE), por meio da adesão ao SADEAM e do desenvolvimento e implantação da Avaliação de Gestão Escolar (AGE), compondo assim um índice sintético único que aborda tanto o desempenho dos alunos como a qualidade da gestão escolar; Implantar um Núcleo de Análise e Estatísticas Educacionais na SEMED; Desenvolver e implantar um sistema de monitoramento da qualidade da Educação Infantil; Adquirir bens e realizar o treinamento de usuários para a expansão da implantação do SIGEAM para toda a rede municipal de ensino; Contratar consultoria em relações institucionais para promover parcerias intersetoriais com empresas da Zona Franca de Manaus; Realizar a avaliação intermediária e final do Programa

Fonte: Elaboração própria, com dados do PROEMEM, 2013.

Assim, no quadro 17, é observado que o processo de implementação das ações do PROEMEM, atende às condicionalidades internacionais, o acordo BID-PMM, aponta para um só caminho, no qual “o sistema educacional precisa passar por uma reforma visando qualificar melhor as pessoas para enfrentarem um mundo mais competitivo, mais afinado com o mercado” (MAUÉS, 2003, p. 91). Desse modo, o processo desencadeador da política educacional municipal em que as ações do PROEMEM foram implementadas, possibilita a institucionalização de interesses privados no espaço escolar público, contou com a participação de profissionais da educação pública municipal, atuantes na rede de ensino de Manaus, que desde os anos de 2013, passaram a estudar e definir essa forma de sistema de parceria público-privada como meio de organizar a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Nesse processo, houve uma crescente naturalização da aplicação do investimento de recursos públicos municipais destinados à contratação e pagamento de serviços e produtos do mercado educacional e a utilização destes, nas escolas públicas da rede pública municipal de Manaus.

A ocorrência de fatores relacionados à desregulamentação da legislação educacional nacional e municipal tem normatizado um quadro legal e institucional par garantir a elevação de empreendimentos de interesse do mercado no interior de escolas públicas. Essa realidade

tem sido possível, entre outros fatores, devido à centralidade que a educação escolar tem no quadro constitutivo da política educacional. Inserida que está no marco das políticas sociais em que predominam o caráter instrumental, focalizado e subordinado à lógica economicista internacional (KRAWCZYK, 2000). Nesse quadro, o conhecimento é frequentemente apresentado como uma das principais vias de acesso às novas formas de organização social e econômica, também o condicionante de novas desigualdades e diferenciações sociais (id., 2000, p. 02).

Em Manaus, o estreitamento de interesses comuns estabelecidos entre o poder público local e as organizações privadas, ocorreu com a inserção de novas *parcerias* como alternativas para garantir a implementação de políticas públicas. O acordo deste município com o BID resultou na destinação de verbas para a execução das ações do PROEMEM. Nessa lógica, a política privatista consolidada pelos contratos e convênios, se tornaram mais comuns. Após a aprovação do financiamento do PROEMEM, o acordo desconsidera os conhecimentos produzidos pela própria rede municipal de ensino, sua experiência e suas proposições, como são os casos das Proposta Curricular Anos Iniciais (SEMED, 2014) e a Proposta Pedagógico-Curricular de Educação Infantil (SEMED, 2016), além do trabalho que vem sendo desenvolvido pela Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM), iniciado no ano de 2001, voltado para a formação de professores da Secretaria Municipal de Educação (SEMED, 2014). Em 2004, a SEMED, por meio da DDPM, implementa ações desenvolvidas no Programa de Formação Tapiri⁶².

Formação Tapiri em Serviço – realizada em 23 escolas sem pedagogos, atendendo professores de 1^a ao 8^a e EJA, com o objetivo de criar uma cultura de estudos na escola, com a elaboração do projeto formativo, atendendo as especificidades dos turnos em que atuava; **Formação Tapiri 5^a a 8^a** - realizada no CFPM, por área de conhecimento e/ou por áreas afins, de forma interdisciplinar, visando trocar conhecimentos e saberes pertinentes às áreas, de acordo com as necessidades dos professores; **Formação Tapiri Educação Infantil** – visando ampliar os conhecimentos teóricos e práticos do professor sobre o processo de construção do conhecimento pela criança; **Formação Tapiri EJA** – com a finalidade de ampliar os conhecimentos teóricos e práticos do professor de EJA sobre o processo de construção do conhecimento pelos jovens e adultos, a partir de metodologia específica, adotada pela secretaria. **Formação Tapiri Pedagogos** – voltada para a reflexão do papel do pedagogo enquanto mediador de estudos na escola. **Formação Opcional** – oferecidos no CFPM cuja participação dos professores era optativa de acordo com a área de interesse. Poderia, também, ser solicitada pela escola conforme sua necessidade; **Gestar** – Gestão da aprendizagem -

⁶²Tapiri é uma palavra de origem Tupi que significa cabana, abrigo temporário de indígenas, caboclos e ribeirinhos da Amazônia. “O Tapiri, além de dar um significado regionalístico para este Programa, representa o encontro de culturas, saberes diversos, tradição, arte e ciência. (SEMED, 2020, p. 14).

formação em serviço em 8 escolas municipais, para professores de 2^a a 4^a série nas áreas de língua Portuguesa e Matemática; **Formação Tapiri I Ciclo e II Ciclo** – com o objetivo de contribuir com a construção e consolidação de saberes docentes, por meio de estudos sistemáticos trocas de experiências, tendo em vista o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos (SEMED, 2020, p. 29-30, grifo do autor).

Em 2010 é redimensionado o Programa de Formação Tapiri, contemplando os seguintes focos de atuação:

Formação de Polos Distritais: tem como pressuposto o desenvolvimento de uma cultura de estudo no cotidiano escolar, esta designação justifica-se pelo fato de agrupar os articuladores de estudos... serão os principais mediadores do processo de desenvolvimento da cultura de estudo na escola, bem como a elaboração e execução do projeto formativo em um ação coletiva, atuarão em articulação com os Assessores de Estudos (pedagogos dos Distritos Regionais Educacionais e Departamento de Gestão Educacional, responsáveis pelo assessoramento das ações formativas na escola)... Para participar desta modalidade terão que aderir ao Programa de Formação Continuada.

Formação Continuada em Serviço: Dentre as escolas que aderiram à formação Continuada, serão selecionadas duas escolas por Divisões Regionais de Educação totalizando 14 escolas, que apresentarem, mediante ao diagnóstico, os maiores desafios pedagógicos... serão atendidas por uma equipe multidisciplinar da DDPM (professores, especialistas, pedagogos e formadores do GTE)

Oficinas de Formação: serão alternativas para atender as demandas de formação mais urgentes. Elas atenderão tema específicos, por área do conhecimento, objetivando o desenvolvimento dos aspectos teóricos metodológicos específicos.

Formação dos Formadores: Prevemos a participação em congressos educacionais locais e/ou nacionais e encontros regionais para apresentação de trabalhos de pesquisa... Para além das oportunidades/atividades de formação interna, o investimento na formação do formador é busca individual, que inclui o compromisso deste com o seu projeto de desenvolvimento pessoal e profissional.

Formação Continuada em Tecnologias Educacionais: O Programa de Formação Continuada da DDPM, através da gerência de Tecnologia Educacional, a utilização de tecnologias educacionais na formação de professores, bem como a discussão do seu papel de relevância... Trabalhando com as modalidades presencial, semipresencial e a distância... O curso de Formação Continuada para professores usará o AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) com objetivo de desenvolver atividades na modalidade a distância, agregando a plataforma diferentes tipos de materiais como textos, software, referências na internet, dentre outros, os quais podem disponibilizados para os professores cursistas por meio das ferramentas atividades, material de apoio, leituras, etc. (SEMED, 2020, p. 34, grifo do autor)

Nesse período de 2010 a 2013, as ações do Programa de Formação Tapiri atenderam não só professores, diretores e pedagogos, mas toda a comunidade escolar da rede municipal de ensino. “Essa nova forma de pensar os processos de formação envolve outros sujeitos, como o pessoal administrativo da escola (SEMED, 2020, p. 37-38). Em 2015, inicia-se um trabalho denominado “SEMED em movimento”, alinhado às ações do PROEMEM. Como destacado em matéria publicada no *site* da SEMED/Manaus. (SEMED, 2015, s. p.):

Com o objetivo de socializar ações pedagógicas e encontrar pontos de interseção para melhorar o trabalho entre os setores da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), foi realizado o encontro **SEMED em Movimento**. O evento com representantes de todos os setores da SEMED, além de programas parceiros e de servidores das Divisões Distritais Zonais (DDZs) aconteceu na Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM), zona Centro-Sul de Manaus. Para a secretária da Semed, Kátia Schweickardt, além de encontrar maneiras para otimizar o trabalho dentro da secretaria, o **SEMED em Movimento** também tem como objetivo mostrar a importância que a gestão dá para o pedagógico. A secretária ressaltou, ainda, que a Subsecretaria de Gestão Educacional da SEMED é a mais relevante por ser a responsável de trabalhar na ponta e prestar uma educação com cada vez mais qualidade. [...]. De acordo com a subsecretária de Gestão Educacional, Euzeni Trajano, após o primeiro encontro foram identificados pontos de desencontros de informação dentro das escolas, como o currículo, [...] . O nosso objetivo é alinhar [...] principalmente o acompanhamento do registro do conteúdo no diário de classe. Nós observamos em visitas às escolas e em conversas com os assessores pedagógicos que havia um desencontro em relação ao acompanhamento da proposta curricular em compasso com a ferramenta da Gestão Integrada da Escola (Gide). Então, esse é o momento de desdobrar essa primeira ação, uma vez que o nosso setor de Gestão Educacional é o responsável por pensar as políticas educacionais. Vamos alinhar a nossa proposta com a proposta da Gide e acompanhar a aplicação nas escolas. (SEMED, 2015, s. p, grifo nosso).

Em 2017, um conjunto de ações passa a ser denominado de Programa de Formação Permanente dos Profissionais do Magistério/Formação Tapiri. Ainda nesse ano,

há a expansão do Tutoria Educacional, que passa a atender a equipe gestora da escola, assim como a ampliação do Projeto Oficina de Formação em Serviço (OFS), que passa a ter a característica de um Curso de Pós-Graduação lato sensu, intitulado Especialização em Gestão de projetos e Formação Docente. Uma ação pioneira (SEMED, 2020, p. 40).

Conforme observado no Quadro 18 (p. 158), para a execução da ação intitulada *Aperfeiçoamento da Qualidade na Educação Básica*, que corresponde ao componente 2 a SEMED/Manaus, no ano de 2015 firma convênio com a Fundação Itaú Social (FIS), para a implementação do Programa de Tutoria Educacional que, conforme o documento *Guia de Tutoria de Área*, define a tutoria como uma metodologia de formação em serviço, realizada no cotidiano da escola, pelo tutor, com o tutorado (professor), para desencadear o processo de aprendizagem, buscando agregar novos conhecimentos, de caráter prático e modelar com o objetivo de melhorar os resultados de aprendizagem dos estudantes. O referido documento apresenta os princípios da tutoria, cuja rotina de trabalho do tutor se pauta em alguns princípios tais como: aprendizagem na prática, parceria, customização, protocolos e combinados, intencionalidade e transparência, foco na aprendizagem dos alunos (FUNDAÇÃO ITAÚ, 2010).

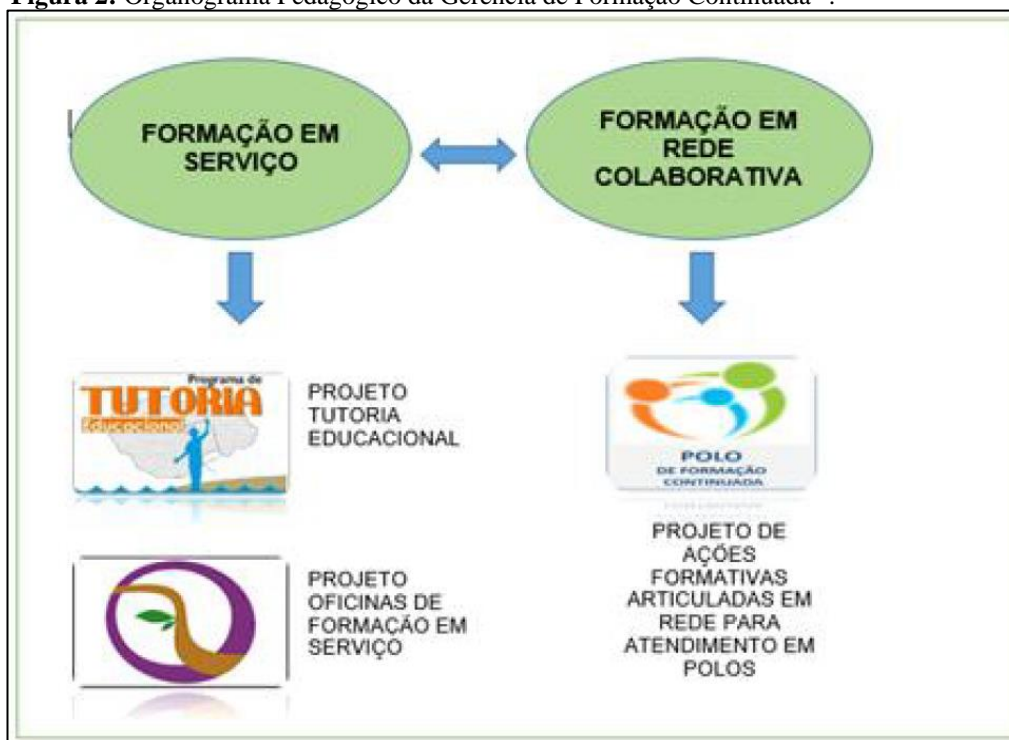
No ano de 2015, é firmado convênio com a Fundação Itaú Social (FIS), sendo implantado o Programa de Tutoria Educacional (PTE) da FIS, na formação continuada em serviço, na DDPM, para atendimento aos professores em estágio probatório da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental (ARANHA, 2018, p. 125).

Para o BID, investir na capacitação e acompanhamento do professor para o melhor desempenho dos estudantes é comprovada no documento do PROEMEM, “desde que seja possível dotar esses profissionais de um papel mais ativo na formação continuada e no monitoramento regular dos professores” (BID, 2013, p. 13). Ainda para atender as ações do componente 2 que visa a “capacitação” dos professores da rede municipal de Manaus foram firmados convênios com:

a FUNDAÇÃO TELEFÔNICA. 3.OBJETO: O presente Acordo de Cooperação tem por objetivo ampliar para 70 escolas a mútua e ampla cooperação entre os Partícipes com objetivo de promover o desenvolvimento social e, mais diretamente, a melhoria da qualidade da aprendizagem no Município de Manaus, cujo escopo perpassa (i) a transferência de tecnologias e soluções educacionais e/ou sociais; de empreendedorismo e de inovação; (ii) o desenvolvimento de programas, projetos e atividades ligadas à aprendizagem; (iii) além de ações para intercâmbio de informações, pesquisas e aprimoramento da gestão das políticas públicas, de modo apartidário, tudo na forma do Plano de Trabalho (MANAUS, 2018, p. 36).

Para dar continuidade a esse processo no ano de 2019, novamente o Programa de Formação Permanente dos Profissionais do Magistério/Formação Tapiri passa por um processo de redimensionamento das ações desenvolvidas nas formações, denominada Rede Colaborativa de Formação Continuada. Dessa forma, ao longo dos anos 2016 a 2020, os projetos de formação, “implementados anualmente, passaram a ser redimensionados com foco nas estratégias e modalidades de formação adotadas pela DDPM” (SEMED, 2020, p. 42). Tal como se demonstra na Figura 2 (p. 155).

Figura 2: Organograma Pedagógico da Gerência de Formação Continuada⁶³.



Fonte: (SEMED, 2020, p. 78).

Desta forma, a formação em serviço está centrada na escola. O professor formador⁶⁴ vai até à escola e lá desenvolve a formação em serviço. Dentro dessa estratégia se encontram o projeto Oficinas de Formação em Serviço (OFS) e o Programa de Tutoria Educacional (PTE) da Fundação Itaú Social. Cabe destacar que o projeto OFS tem como um de seus princípios compreender a realidade da escola, tomando o contexto escolar como ponto de partida e de chegada do processo formativo. O projeto OFS é desenvolvido em parceria com a Universidade do Estado do Amazonas (UEA), através da Escola Normal Superior. É apresentado como um projeto de pesquisa e extensão, tendo, como objeto de estudo, a formação continuada de professores da Educação Básica, no sentido de aproximar mais a escola da Universidade e

⁶³A Gerência de Formação Continuada é gerenciada pela DDPM que atende os profissionais da educação conforme suas especificidades: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação do Campo e Educação Escolar Indígena, Educação de Jovens e Adultos, Estudos da Diversidade e Gestão Educacional.

⁶⁴Conforme o documento Programa de Formação Permanente dos Profissionais do Magistério/Formação Tapiri, o termo formador é entendido como um sujeito em contínua formação, que realiza um movimento de ir e vir no processo formativo com seus pares – os próprios professores formadores. Assim, os professores formadores lotados na DDPM e suas gerências são “pedagogos e professores concursados nas várias áreas do conhecimento, e estão no exercício da carreira docente na educação básica há mais de três anos” (SEMED, 2019a, p.64).

implementar experiências de produção de materiais didáticos, pedagógicos e científicos oriundos do processo de formação. (SEMED, 2019a).

As Oficinas de Formação em Serviço (OFS) são orientadas pelos Projetos de Formação das escolas e tem como fundamento primeiro a pesquisa-ação, de caráter colaborativo e de intervenção sócio pedagógica. A partir dessa compreensão, o papel do formador-pesquisador⁶⁵ está em orientar os processos teórico-metodológicos oriundos da realidade escolar, bem como das definições de suas necessidades de formação. Trata-se da inserção da universidade no cotidiano da educação básica, por meio de uma estrutura pedagógica e logística que possibilita o acesso à pós-graduação a professores da rede pública municipal de educação e a imersão de graduandos de diversas licenciaturas da Universidade do Estado do Amazona (UEA), as práticas pedagógicas diversificadas na escola, no exercício da função de Assistentes de Docência. O Projeto Oficinas de Formação em Serviço, atualmente está na sua quarta edição, conforme descrito:

O curso de especialização tem duração de 2 anos e meio e deveria ter iniciado em 2020, após a seleção das nove escolas em 2019. No entanto, com a pandemia, o início das aulas foi prejudicado e só foi retomado, em 2021. O trabalho desenvolvido no ano 2021 foi assumido pelo Projeto Oficina de Formação em Serviço/OFS e se constituiu na concretização da **Pós-graduação em Gestão de Projetos e Formação Docente**, que, além da formação e compromisso dos professores/estudantes, formadores e instituições parceiras, significou o reconhecimento da qualificação profissional efetivado por certificação emitida pela universidade. Cujo o objetivo de proporcionar um curso de pós-graduação *lato sensu*, destinado aos profissionais da Educação Infantil e Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Manaus e estudantes egressos da UEA. (RELATÓRIO OFS, 2021, p. 5).

Ressalta-se, aqui, a importância da parceria entre a universidade pública estadual do Amazonas e a escola pública municipal de Manaus, através da Universidade do Estado do Amazonas e da Secretaria Municipal de Educação, uma vez que, cada vez mais, se faz necessário conjugar esforços, também, e sobretudo, institucionais, para a promoção de uma formação continuada de professores que tenha, como objetivo primeiro, a formação integral dos estudantes e a promoção da cidadania.

Já o Programa de Tutoria Educacional (PTE) é um programa da Fundação Itaú Social, que traz os fundamentos das mudanças para contribuir com a melhoria da educação brasileira:

⁶⁵O papel do formador-pesquisador na escola é de fundamental importância para a qualidade do empreendimento das OFS. Da entrada ao campo de pesquisa, do contato com a realidade escolar e suas situações-problemas no processo de compreensão, planejamento, intervenção, construção e avaliação do projeto, a figura do formador-pesquisador estará presente em todos os momentos (SEMED, 2019a).

*A Reforma Educacional de Nova York: Possibilidades para o Brasil e Escolas Charter no Brasil: A Experiência de Pernambuco*⁶⁶. Esses fundamentos correspondem com as diretrizes do BID que pregam a descentralização da gestão escolar e a centralização dos sistemas de avaliação, a autonomia vigiada da comunidade escolar (diretor, professor e estudantes) por mecanismos de responsabilização e controle, operacionalizados por testes de desempenho dos estudantes. Todas essas características foram observadas na implementação das ações do PROEMEM.

Ravitch (2011) diz que, “os novos reformadores corporativos demonstram sua precária compreensão da educação, construindo falsas analogias entre a educação e o mundo empresarial” (p. 26). A referida autora (2011) ainda afirma que

Eles pensam que podem consertar a educação aplicando princípios de negócios, organização, administração, lei e marketing, e pelo desenvolvimento de um bom sistema de coleta de dados que proporcione as informações necessárias para incentivar a força de trabalho – diretores, professores e estudantes – com recompensas e sanções apropriadas. (p. 26).

A análise do Quadro 18 (p. 158) refere-se aos Organismos Privados Hegemônicos (OPH), contratados com verbas oriundas do empréstimo nº 339792/OC-BR entre o Banco Interamericano de Desenvolvimento e município de Manaus, que confirma a interferência direta das organizações privadas nos programas e projetos da SEMED/Manaus, por isso, a política de expansão e melhoria em curso contempla de forma inseparável três grandes eixos: gestão, avaliação e formação docente, tanto na Educação Infantil, quanto no Ensino Fundamental.

⁶⁶ GALL, N.; GUEDES, P.M. A Reforma Educacional de Nova York: Possibilidades para o Brasil. **Fundação Itaú Social e Instituto Fernand Braudel**, 2009. Disponível em: <http://p.download.uol.com.br/gd/reformaeducacional.pdf>. Acesso em: 30 set 2020.

Quadro 18: Atuação das OPH na Rede Pública de Manaus (RPM) - 2015-2021.

PROGRAMAS / PROJETOS	ORGANISMOS PRIVADOS HEGEMÔNICOS (OPH)	ANO DE INICIO	VIGENTE EM 2021	INSTRUMENTO DE PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA	VALOR GLOBAL
Programa Avançado de Implementação de Políticas Públicas (APPI)	1. Teachers College da Columbia University de New York; 2. Fundação Maria Cecília Souto Vidigal; 3. Fundações Itaú Social; Fundação Getúlio Vargas; Fundação Lemann.	2019	Sim	Acordo de Cooperação	-
Programa de Reforço Escolar/ Correção de Fluxo/ Gestão da Alfabetização	1. Instituto Ayrton Senna (IAS)	2015	Sim	Termo de Convênio	-
	2. Global editora e distribuidora Ltda dos materiais dos Programas: Acelera Brasil, Se Liga, Pit Stop e Fórmula da Vitória Matemática	2015	Sim	Contrato (Inexigibilidade de licitação)	R\$ 52.424,00
		2016	Sim	Contrato (Inexigibilidade de licitação)	R\$ 730.330,40
		2017	Sim	Contrato (Inexigibilidade de licitação)	R\$ 488.402,12
		2018	Sim	Contrato (Inexigibilidade de licitação)	R\$ 989.690,32
		2020	Sim	Contrato (Inexigibilidade de licitação)	R\$ 1.118.531,40
	3. Empresa Grafisa Gráfica e Editora Ltda. Impressão gráfica (Reforço Escolar, Correção de Fluxo e Alfabetização.	2019	Sim	Contrato	R\$ 757.392,00
		2020	Sim	Contrato	R\$ 3.281.862,00
		2021	Sim	Contrato	R\$ 14.998.000,00
	4. Instituto Trimonte de Desenvolvimento (ITD). Consultoria	2018	Sim	Contrato	R\$ 4.556.640,00

	de Estagiários para Atendimento do Programa de Alfabetização.	2019	Sim	Contrato	R\$ 1.423.950,00
Programa Tutoria Educacional	Fundação Itaú Social	2015	Sim	Acordo Cooperação/Plano de Trabalho	R\$ 1.100.000,00
Projeto Inovação nas Escolas – Khan Academy Programa Scratch	1. Fundação Lemann 2. Lifelong Kindergarten group	2017	Sim	Acordo de Cooperação	-
Projeto Tecnologias Digitais na Escola	Fundação Lemann	2019	Sim	Acordo de Convênio	-
Projeto aula digital Manaus – ProFuturo	1. Fundação Telefônica VIVO; 2. Fundação Bancária La Caixa; 3. Fundação Vitória Amazônica	2017	Sim	Acordo de Cooperação	-
Gestão Integrada da Escola (GIDE).	Empresa Águila de Gestão Ltda	2015	Sim	Contrato	R\$ 5.329.470,00
		2016	Sim	Contrato	R\$ 3.125.000,00
		2017	Sim	Contrato	R\$ 2.167.540,00
		2018	Sim	Contrato	R\$ 2.480.000,00
		2019	Sim	Contrato	R\$ 2.670.000,00
Avaliação de Desempenho do Estudante (ADE)	1. Dady Ilha Soluções Integradas LTDA.	2017	Sim	Contrato	R\$ 4.846.962,95
		2018	Sim	Contrato	R\$ 4.443.049,35
		2019	Sim	Contrato	R\$ 2.950.000,00
	2. Editora Moderna LTDA	2019	Sim	Contrato	R\$ 696.000,00
Programa de Reforço Escolar Mediado por Tecnologia	Super Ensino Ltda	2019	Sim	Contrato	R\$ 6.248.898,05
		2021	Sim	Contrato	R\$ 18.012.060,00

Projeto-piloto sobre uso de tecnologias para melhoria da qualidade de ensino na rede municipal de ensino	Grupo Positivo/ POSITIVO TECNOLOGIA S.A. (Projeto de Pesquisa Inventura Experience Powered by BBCMicro: bit)	2019	Sim	Acordo de Cooperação Técnica	R\$ 7.970.425,60
Projeto Som da Vida	INSTITUTO TRANSFORMAND O VIDAS - ITV	2019	Sim	Contrato	R\$ 50.000,00
Educação Ambiental e Cultural	INSTITUTO SOKA – CENTRO DE PESQUISA E ESTUDOS AMBIENTAIS DO AMAZONAS- CEPEAM	2019	Sim	Acordo de Cooperação	-

Fonte: Elaboração própria, com dados do Diário Oficial do Município de Manaus (DOM).

Esse Quadro 18 (p. 158) é uma síntese dessa rede fortemente amarrada de organizações da sociedade civil que representam os interesses específicos do capital na educação básica e a diversidade metodológica de suas atuações, assim como, o agenciamento direto das vantagens empresariais frente a cada uma das ações executadas do referido Projeto.

Shiroma e Zanardini (2020) discutem as tendências para a educação indicadas na Educação 2030, evidenciando suas articulações com as necessidades do capitalismo contemporâneo. Conforme as autoras, há um crescimento exponencial de organizações sociais, fundações e institutos empresariais, assim, “o Estado fomenta parceria com a sociedade civil, legitimando a participação de provedores privados da educação pública” (SHIROMA e ZANARDINI, 2020, p. 711).

Esse movimento do empresariado na educação básica passa pela articulação dos diferentes modos de atuação no âmbito do Estado. Essas organizações privadas não disputam seus interesses tão somente em algumas políticas focalizadas ou no orçamento público, mas pleiteiam a própria forma estatal (FONTES, 2010). Assim,

o convencimento, a persuasão e a pedagogia se tornam, doravante, tarefas permanentes e cruciais. Não dispensam, entretanto, as formas coercitivas, exatamente por estar a sociedade civil entremeada ao Estado” (FONTES, 2010, p. 136).

Nesse ponto, a relação pessoal entre Estado e empresários se amparam sobre o processo de expansão das organizações privadas hegemônicas que buscam a todo momento referendar socialmente suas agendas de interesses e convencer como positivas as relações de mercadorização da educação.

Para isso, se articulam entremeando-se aos agentes políticos do Estado, que regularmente seus funcionários ocupam posições nas várias esferas estatais (em seu sentido estrito). Essa forma de relação tem sua importância, como demonstrado nas discussões precedentes, ao lado de estratégias sobre as quais discute-se: as implicações das amplas redes de organizações privadas e, em particular, suas intervenções na disputa do fundo público.

Ao somarmos os valores gastos referente ao Quadro 18 (p. 158) das empresas, instituições e fundações contratadas para a implementação de projetos que atendem o componente 2 do PROEMEM, revela-se um total de R\$ 83.613.276,19 (oitenta e três milhões, seiscentos e treze mil, duzentos e setenta e seis reais e dezenove centavos). Observa-se, assim, que parte do fundo público está sendo destinado a compra de serviços educacionais.

Esses Organismos Privados Hegemônicos (OPH) cumprem papéis diferenciados. Alguns desses estabelecem *nichos* específicos para a formação de lideranças, outros são direcionados para uma doutrinação, voltados à formação de consensos, podendo também agir financiando setores específicos para tal atuação. Dessa forma, essas OPH buscam padronizar seus modelos de ensino, ajustando frequentemente os conteúdos e métodos educacionais em relação ao padrão de acumulação capitalista em cada momento histórico. Conforme destaca Maués (2014), e, “para tanto, procuram alinhar as escolas à empresa, e os conteúdos ensinados às exigências do mercado” (p. 42). É nesse terreno que se sobressai a expansão das instituições privadas na rede pública municipal de Manaus, protagonizadas pelo acordo de empréstimo externo entre o BID e a Prefeitura Municipal de Manaus.

A seguir constata-se as revelações e consequências do acordo de empréstimo externo firmado entre o BID e a Prefeitura Municipal de Manaus, para o financiamento das ações do PROEMEM. Nessa seção do trabalho procura-se argumentar como o processo de mercadorização da educação básica altera a natureza da rede municipal, elevando as contradições uma vez existentes em relação à privatização e acrescenta novas contradições que, certamente, marcarão a educação municipal como um todo.

Assim, entende-se que o financiamento das ações do PROEMEM não passa de uma falácia, que em nada acrescenta em termos de apropriação do conhecimento científico, limitando-se a atender as imposições das organizações privadas hegemônicas que elaboram as políticas públicas de educação objetivando garantir o controle ideológico e cultural das classes exploradas.

SEÇÃO IV – REVELAÇÕES E CONSEQUÊNCIAS DO EMPRÉSTIMO EXTERNO MATERIALIZADO ENTRE O BID E A PREFEITURA MUNICIPAL DE MANAUS

Enfim, se a educação pública enfrenta grandes dificuldades no Brasil atualmente, não podemos nos render considerando impossível reverter a escalada privatista. Ao contrário, é necessário organizarmos tenazmente a resistência, preparando-nos para uma luta longa, porque os que se apoderaram do governo não vão abrir dele facilmente [...]. Com efeito, educação pública de qualidade acessível a toda a população brasileira não é uma questão que afeta apenas aos profissionais da educação, mas é um anseio de toda a classe trabalhadora do país

Saviani (2019, p. 329).

A epígrafe anuncia o tema central desta seção, que aborda o acordo de empréstimo externo firmado entre o BID e a Prefeitura Municipal de Manaus, para o financiamento das ações do PROEMEM. Busca-se, nesta seção, constatar as implicações do processo de mercadorização da educação básica, particularmente na formação docente, tendo em vista o acordo de empréstimo externo, que traz no bojo, estratégias mercantilistas, estabelecendo seu terreno lucrativo no âmbito educacional no ensino municipal de Manaus, e integrando-se ao processo de privatização da educação básica.

Entender as mudanças na estruturação da educação pública municipal, especificamente, na formação docente, tem sido alvo de uma lógica marcadamente presente nas políticas educacionais, das quais as organizações privadas apresentam inúmeras preocupações em relação aos professores, porém o que lhes interessa é, sobretudo, inibir suas capacidades de lutas e resistências. Entende-se que o fenômeno da incorporação da lógica do mercado na educação pública municipal efetivada pelo acordo de empréstimo externo entre o BID e a Prefeitura Municipal de Manaus, se revela com mais nitidez em conjunturas marcadas pela mercantilização, pela hegemonia do pensamento político neoliberal, pelo fortalecimento das aplicações tecnológicas e nas relações sociais, frente às constantes pressões do setor econômico por reformas do Estado e por redefinição das políticas sociais e educacionais.

Nesse cenário, tem se manifestado a crescente valorização do mercado como regulador das relações sociais, que se constitui como parâmetro de qualidade destinado a organizar o funcionamento do setor público, o que tem se refletido em novos ordenamentos para a educação

nacional, enquanto ação de política pública social. Nesta conjuntura reformista de consolidação do acordo de empréstimo externo entre o BID e a Prefeitura Municipal de Manaus ocorre uma naturalização, fetichização dos serviços e produtos educacionais privados, comercializados na escola pública municipal, como mecanismo de promover a sistematização do conhecimento escolar. A comercialização de produtos, serviços e tecnologias das organizações privadas adquiriu centralidade com a efetivação do financiamento das ações do PROEMEM na rede pública municipal, especificamente no âmbito da formação docente.

Desse modo, questiona-se sobre o que representa essa política do acordo de empréstimo externo e como se dá a relação com o conhecimento sistematizado na escola pública sob a perspectiva das organizações privadas hegemônicas, buscando entender o papel dos profissionais da educação nesse processo. Existem diferentes categorias de parcerias público-privadas em educação e elas podem ser efetivadas por ações voltadas para a construção, gestão e manutenção de infraestrutura de escolas, e também podem ocorrer pela mobilização de recursos, pela defesa de políticas educativas (ROBERTSON e VERGER, 2012, p. 1.141) e, como ocorre em Manaus, pela prestação de serviços, assessorias e tecnologias privadas, etc. comercializadas na rede pública.

Esse esquema funciona como um sistema de engrenagens e propicia as imposições dos organismos privados hegemônicos inter(nacionais) que submetem a Secretaria de Educação Municipal de Manaus a seus programas e projetos, baseados numa “melhoria educacional”. Ademais, tais organismos impõem diversas medidas que beneficiam o setor empresarial, ocasionando vultosos “prejuízos ao erário”. Procede dessas ações um processo de naturalização do sistema de parceria público-privada, observável na circunstância atual.

A inserção da lógica do privado no âmbito do setor público revelam “as interpenetrações, os hibridismos e as ambivalências” (AFONSO, 2010, p. 1.137), dos modos de regulamentação social, ocorrendo ao nível (inter)nacional e transnacional. Assim, com a inserção da lógica de mercado na educação pública municipal de Manaus, através das implementações das ações do PROEMEM, ocorrem uma internalização entre a comunidade escolar, de que tudo o que envolve a educação pública pode ser convertido em bens e produtos comercializáveis. A aceitação dessa lógica fortalece uma nova justificativa ético-moral e política privatizante no projeto moderno de educação, e reforça a predominância do interesse das organizações privadas no setor educacional e esta se impõe sobre o interesse público e estatal.

4.1 O processo de mercadorização da educação básica.

Um amplo e diversificado mercado de formação dirigido aos professores consolidou-se rapidamente nos últimos anos, já demonstrado nas produções de Maués (2020); Shiroma (2018); Neves (2019); Evangelista (2018). Entende-se que a formação continuada de professores compõe uma das modalidades pelas quais o setor privado adentra ao público. Shiroma (2018) explica que, após a reforma do Estado de 1990, as críticas sobre a introdução do gerencialismo na escola incidiram sobre a forma de pensar a escola como empresa, a educação como mercadoria e o estudante como cliente. E assinala que

em poucos anos, essas noções que, no início, causaram estranhamento, foram assimiladas. A vedete, agora, é a avaliação, **mas o alvo continua sendo os professores**. A publicação de resultados nos testes e o debate sobre os indicadores alimentam o discurso sobre as falhas. Dentre as possíveis soluções, pensa-se nas que produzirão os resultados esperados pelos avaliadores. Empresas de consultorias se proliferam vendendo receitas e expertise, numa lógica simples de que se salvaram empresas da crise, salvarão as escolas. (SHIROMA, 2018, p. 95, grifo nosso).

Tal proposição remete à forma de ação do BID no município de Manaus, financiando a entrada de Organizações Privadas Hegemônicas (OPH) na formação docente como estratégia de convertimento dos professores às atualizações do projeto do capital. Assim, constata-se o assinalado por Maués (2020, p. 102), que organismos internacionais como OCDE, UNESCO e Banco Mundial “tem se voltado para a questão da formação docente e do papel que esse profissional desempenha no processo de ensino e aprendizagem em uma sociedade do conhecimento, na lógica capitalista”.

De modo a revelar a agenda das Organizações Privadas Hegemônicas (OPH) na Secretaria Municipal de Educação de Manaus, constatou-se a entrada de setores privados desde a implementação do PROEMEM, ocorrida durante o governo Arthur Virgílio do Carmo Ribeiro Neto (2013 – 2020) — Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), atingindo diretamente a formação de professores, seguindo no atual governo de David Antônio Abisai Pereira de Almeida (2021) — partido político “Avante”⁶⁷, que deu a continuidade dessas medidas privatistas na educação da rede municipal de Manaus.

⁶⁷ Mudança do nome do Partido Trabalhista do Brasil (PT do B) para “Avante”.

Constata-se que a entrada das OPH, na formação docente, aprofunda a privatização na educação básica das mais variadas formas. Inclusive, diante da inserção da fração empresarial na educação, por meio do sistema de parceria público-privada. Shiroma e Evangelista (2014) indicam que há um empenho de “grupos empresariais organizados em redes para interferir nos rumos da Educação, cujo projeto geral é reformar a educação” (p. 32).

No âmbito da privatização da educação localiza-se a investida do capital aos direitos sociais, em outras palavras, a educação enquanto direito social passa a ser compreendida como serviço, abrindo espaço à mercantilização. Além disso, a educação básica está imersa no cenário de predominância dos ativos financeiros, envolvendo a organização de grandes conglomerados industriais que vendem serviços à educação pública, incluindo formação docente. Como mostra Neves (2008), o fundo público paga em dinheiro os serviços comprados pelo Estado e é esse mesmo dinheiro que circula no mercado de capitais.

Essa situação como resultado contraditório de uma construção social da burguesia brasileira por seu caráter experto, mas atrasado, preço de sua vinculação subordinada às burguesias dos centros hegemônicos do sistema capitalista. Subordinação esta que transfere grande parte da riqueza aqui produzida em forma de endividamento externo e interno e de transferência de lucros. Com isso se configura uma situação de eterna postergação da criação de fundo público para desenvolver as bases materiais para a universalização da educação básica qualificada (NEVES, 2008, p. 15).

Assim, a lógica privada tem penetrado na formação docente no município de Manaus, e evidencia-se a execução das ações da Fundação Itaú Social, Fundação Telefônica Vivo e Fundação Bancária La Caixa, que venderam produtos, serviços e tecnologias educacionais e se inseriram na formação continuada dos professores do ensino fundamental na rede municipal de ensino de Manaus. O Quadro 19 (p. 167) apresenta o ano de implantação e o serviço adquirido no acordo firmado com essas OPH (fundações) no período de 2015 a 2021, que atuam na formação docente.

Quadro 19: OPH que atuam na formação docente no período de 2015 a 2021.

ANO DE IMPLANTAÇÃO	OPH	SERVIÇO
2015	Fundação Itaú Social	O Programa de Tutoria Educacional (PTE) desenvolve a formação continuada em serviço dos professores em estágio probatório e das equipes gestoras nas unidades escolares da Secretaria Municipal de Educação (SEMED)
2017	Fundação Telefônica VIVO; Fundação Bancária La Caixa; Fundação Vitória Amazônica (parceira executora).	Projeto Aula Digital ProFuturo envolve a formação para professores do Ensino Fundamental, coordenadores pedagógicos, diretores escolares e técnicos da secretaria para o desenvolvimento de programas, projetos e atividades ligadas à aprendizagem.

Fonte: Elaboração própria, com dados do Diário Oficial do Município de Manaus (DOM).

Entende-se que o sistema de parceria público-privada executado a partir do acordo de empréstimo externo entre o BID e a Prefeitura Municipal de Manaus para a formação continuada dos docentes, converge com os ajustes delineados por Organismos Privados Hegemônicos (OPH). Nesse contexto, os professores tornam-se estratégicos como propagadores da nova pedagogia da hegemonia (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014), na qual a formação continuada na rede pública municipal de Manaus passa a ter outro sujeito coletivo na sua condução, os OPH.

A nova pedagogia da hegemonia implica “na reconversão do trabalho docente pela reconversão da formação docente” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014, p. 33). Assim, uma nova conformação docente para promover novos conformismos, tarefa que envolve a escola, na promoção de conformismos que se entende a entrada dos OPH na formação docente no município de Manaus.

Essa pesquisa evidenciou a presença de três fundações, oferecendo produtos, serviços, tecnologias educacionais e formação docente para os professores da rede municipal de ensino, portanto, a investigação partiu dos contratos e relatórios anuais realizados pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus, com as referidas fundações apresentadas no Quadro 19 (p. 167), em que atuam na formação docente atendendo a ação do componente 2 do PROEMEM. Dessa forma, inicia-se a exposição do próximo tópico, com intuito de apresentar as estratégias mercantilistas a partir do acordo BID–PMM, que resultou em Acordos de Cooperação através

de dispositivos legais: Fundação Itaú Social, Fundação Telefônica Vivo, Fundação Bancária “La Caixa”.

4.1.2 A Fundação Itaú Social, a Fundação Telefônica Vivo, a Fundação Bancária “La Caixa”: a hegemonia das organizações privadas na educação

Constata-se que o setor privado adentra ao público por meio da formação docente, utilizando-se de variadas estratégias, por exemplo, a venda de produtos em conjunto com o serviço oferecido aos professores, pelo argumento da responsabilidade social empresarial⁶⁸ com a educação pública, em que contrata outros parceiros para a formação docente, como é o caso da Fundação Itaú Social e Fundação Telefônica Vivo, que em outras palavras, a venda do produto vem com todo o pacote para o cliente.

A história da Fundação Itaú Social não pode descolar-se da história de sua mantenedora, o Itaú Unibanco Holding S.A. originada da fusão dos bancos Itaú e Unibanco⁶⁹. Embora a Fundação Itaú Social (FIS) tenha sido constituída no ano 2000, seus primórdios datam de 1993, com a criação do Programa de Apoio Comunitário, cujo objetivo era articular as ações sociais que vinham sendo empreendidas pelo banco Itaú. Antecederam à instituição da Fundação Itaú Social o Programa de Apoio Comunitário (1993), o Projeto Raízes e Asas (1994), o Prêmio Itaú Unicef (1995) e a criação do Programa de Melhoria da Educação no Município (1999), cujos projetos eram atrelados ao Banco Itaú.

Segundo seu Estatuto Social⁷⁰, a Fundação Itaú Social (FIS) é uma pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, instituída pela Itaúsa⁷¹. Ao analisar a missão à qual se propõe, a FIS expõe de forma clara e precisa, que seu campo de alcance pretendido é a educação pública. A Fundação, a partir do pressuposto de que a sociedade civil organizada tem a responsabilidade de envolver-se com a sociedade em que está inserida, procura “desenvolver,

⁶⁸ De acordo com Oliveira e Barros (2015, p. 181), o movimento constituiu-se na materialização, via educação escolar, da hegemonia neoliberal de terceira via na construção da nova sociabilidade capitalista no espaço nacional e se estruturou a partir da ideologia da responsabilidade social empresarial, residindo aí suas principais tarefas: convencer o empresariado brasileiro da necessidade de intervir mais diretamente na educação básica pública como uma ação política programática.

⁶⁹ Toda cronologia e personagens descritos na recuperação histórica do surgimento das instituições teve como fonte um livro comemorativo dos 90 anos de história da instituição. Fonte: Disponível em: <http://www.itaunibanco90anos.com.br/flippage/cap1/index.html>. Acesso em: 16 out 2021.

⁷⁰ ITAÚ SOCIAL. Disponível em: <https://www.Itausocial.org.br/documentos>. Acesso em 16 out 2021.

⁷¹ A Itaúsa - Investimentos Itaú S.A. é uma holding pura que investe em empresas atuantes em diversas áreas como os setores financeiro, indústrias de painéis de madeira, louças e metais sanitários, revestimento cerâmico, vestuário, calçados e gasodutos. ” Disponível em: <http://www.Itaúsa.com.br/pt/conheca-a-Itaúsa/empresas-do-grupo>. Acesso em 16 out 2021.

implementar e compartilhar tecnologias sociais para contribuir com a melhoria da educação pública brasileira”⁷². A FIS, ao expor sua visão em sua *home page*, coloca-se como "polo de desenvolvimento educacional articulador, agregador e produtor de conhecimento, para a consolidação da educação e da proteção de toda criança.”⁷³.

Desse modo, a missão e visão da Fundação Itaú Social (FIS) vai ao encontro do que afirma Montañó (2010), “encobrir e gerar a aceitação da população a um processo que [...] tem clara participação na estratégia atual de reestruturação do capital” (MONTAÑO, 2010, p. 224). Assim, em sua *home page*, a Fundação Itaú Social apresenta duas linhas de atuação, nomeadas de *Pilares*. O primeiro pilar, *Formação de Profissionais da Educação* e o segundo *Fortalecimento da Sociedade Civil*. Sobre o pilar da *Formação de Profissionais da Educação*, está estruturado em 6 programas: Letras e Números; Escrevendo o Futuro; Apoio a Bibliotecas Comunitárias; Melhoria da Educação; Monitoramento e Avaliação; e Pesquisas. O segundo Pilar, *Fortalecimento da Sociedade Civil*, organiza-se em 9 programas: Comunidade, presente!; IR Cidadão; Leia para uma Criança; Missão em Foco; Monitoramento e Avaliação; Pesquisas; Programa Itaú Social UNICEF; Redes de Territórios Educativos; e Voluntariado.

Ao analisar os referidos programas, com base na descrição dos *Pilares* disponíveis na *home page* da Fundação Itaú Social (FIS), foi possível identificar as organizações privadas nomeadas pela FIS de *parceiros*. Observou-se a presença recorrente dessas organizações privadas na maioria das ações desses programas; são elas: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC); Centro Integrado de Estudos e Programas de Desenvolvimento Sustentável (CIEDS); UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância). Essas organizações privadas em parceria com a FIS incidem sobre a educação pública de maneira direta.

No ano de 2015, foi assinado, por meio do Termo de Convênio n.º 12/2015, entre a SEMED/Manaus e a Fundação Itaú Social (FIS), com objetivo de definir estratégias e análises necessárias à implementação de soluções educacionais para o enfrentamento das questões relativas à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino, através da implantação do Programa de Tutoria Educacional (PTE), que está na linha de atuação *Formação de Profissionais da Educação* do programa de Melhoria da Educação da FIS. Nota-se que o produto denominado PTE vem com o pacote completo, o de treinar os professores para fazer uso desse programa, além de os acompanhar nas práticas de ensino, com apoio técnico do

⁷² ITAÚ SOCIAL. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/documentos/>. Acesso em: 17 out 2021.

⁷³ ITAÚ SOCIAL. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/documentos/>. Acesso em: 17 out 2021.

CIEDS, o que já nos remete à prática de *coaching*, presente no acordo de empréstimo selado entre a BID-PMM.

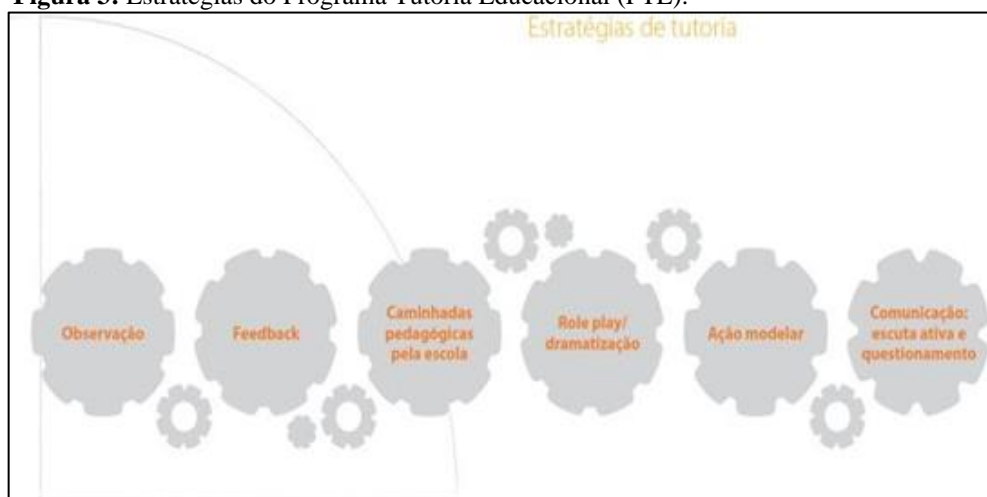
O Centro Integrado de Estudos e Programa de Desenvolvimento Sustentável (CIEDS), instituição indicada pela FIS para implementar o Programa Tutoria Educacional (PTE) em Manaus, realizou o primeiro processo seletivo interno (somente para professores da SEMED/Manaus) para a vaga de tutor de Língua Portuguesa e de Matemática para desenvolver as ações do PTE, nas escolas da rede municipal de Manaus. Com esse imbricamento da relação entre a Fundação Itaú Social e a SEMED/Manaus é possível verificar que as fronteiras entre o público e o privado se articulam e as divergências entre essas duas esferas permanecem contraditórias e antagônicas. Entender esses pressupostos e as intenções envolvidas nessa modalidade da atuação do setor privado, garantem a inserção da lógica do mercado para a educação pública municipal.

Diante desse contexto, as políticas educacionais dirigidas por esses organismos privados modificam o trabalho, a formação e a carreira docente, e “aos professores resta consumir os produtos do aquecido e rentável mercado” (SARTI, 2012, p. 325). Nos documentos analisados produzidos pela SEMED/Manaus, referente ao Programa Tutoria Educacional (PTE), foram verificados o seguinte enunciados em todos os documentos coletados:

Conteúdo desta atividade EAD faz parte da metodologia desenvolvida pelo programa Melhoria da Educação, uma iniciativa Fundação Itaú Social com a parceria técnica do CIEDS – Centro Integrado de Estudos e Programas de Desenvolvimento Sustentável. Todos os materiais citados são de uso no Programa, da Fundação Itaú Social e do CIEDS. (SEMED, 2020).

A metodologia da FIS propõe seis estratégias para nortear o trabalho do PTE, demonstrados na Figura 3 (p. 171).

Figura 3: Estratégias do Programa Tutoria Educacional (PTE).



Fonte: Guia de Tutoria de Área, FIS, 2010, p. 15.

O *Guia de Tutoria de Área* da FIS apresenta um passo a passo da rotina de trabalho do PTE, que é desenvolvido na escola, ou seja, instrui de como executar cada passo, conforme verificado na Figura 4.

Figura 4: Rotinas de trabalho do Programa Tutoria Educacional (PTE).



Fonte: Guia de Tutoria de Área, FIS, 2010, p. 40.

A partir do exposto, pode-se demonstrar a inter-relação presente nos documentos nacionais, oriundos das organizações privadas, enquanto evidenciam a centralidade na formação docente para resolução dos problemas educacionais, melhoria do desenvolvimento do país e redução das desigualdades sociais. Essa é a justificativa para orientar a entrada dessas organizações privadas na formação de professores da educação básica. Formação essa centrada principalmente num pragmatismo difundido pela propalada pedagogia das competências, em que, Maués (2013) afirma que

O utilitarismo, o pragmatismo, o condutivismo parecem ser a marca central dessa pedagogia, o que deixa clara a relação existente entre ela e os interesses do capital, tornando a formação de professores uma ferramenta potente para atender à lógica do mercado. (p. 15).

Confirma-se, portanto, que o mercado adentra a escola pela lógica da produção, projetando a manutenção da hegemonia e o conformismo em torno da forma de atuação da fração burguesa hegemônica. Assim, evidencia-se a organicidade das ações dos mais variados entes privados, na tentativa de consolidar uma política para a educação pública e na criação de um nicho de mercado a ser adquirido pelo Estado.

No mesmo caminho, a Fundação Telefônica Vivo e a Fundação Bancária “La Caixa” trazem em seus programas elementos fundamentais para a consolidação da lógica do mercado para a educação pública municipal. A Fundação Telefônica Vivo é uma Organização Civil de Interesse Público (OSCIP), com sede localizada em São Paulo (SP), instituída no ano de 1999, e mantida pela Telefônica Brasil S/A (Vivo) e pela Fundação Telefônica da Espanha⁷⁴. A Fundação Telefônica Vivo, em sua *home page*, expõe, de forma explícita, sua visão por “um Brasil justo, com cidadãos protagonistas e digitais”⁷⁵ e com a missão de criar “oportunidades de desenvolvimento para educadores, jovens e crianças enfrentarem os desafios do mundo contemporâneo, por meio de projetos de educação, empreendedorismo e voluntariado”⁷⁶. A Fundação Telefônica Vivo ainda apresenta que, seu foco, são os projetos voltados principalmente para educadores e estudantes e para “a formação e fluência digital de educadores, na inovação da prática pedagógica e na difusão da cultura do empreendedorismo social e do ensino de programação”⁷⁷.

⁷⁴ Fonte: Disponível em: <https://fundacaotelefonicavivo.org.br/a-fundacao/informe-social-2020/nossa-atuacao/>. Acesso em: 18 out. 2021.

⁷⁵ Fonte: Disponível em: <https://fundacaotelefonicavivo.org.br/a-fundacao/>. Acesso em: 19 out. 2021.

⁷⁶ Fonte: Disponível em: <https://fundacaotelefonicavivo.org.br/a-fundacao/>. Acesso em: 19 out. 2021.

⁷⁷ Idem.

A Fundação Bancária “La Caixa” é o resultado da transformação da Caixa d’Estalvis i Pensions de Barcelona⁷⁸ numa fundação bancária, fundada em 1904, por Francesc Moragas, com o propósito de “fomentar a poupança, dignificar a velhice, erradicar a doença e oferecer um futuro melhor às classes trabalhadoras e às pessoas mais necessitadas” (FUNDAÇÃO BANCÁRIA “LA CAIXA”, 2019, p. 6).

A Fundação Bancária “La Caixa” tem como missão principal “construir uma sociedade melhor e mais justa, que ofereça mais oportunidades às pessoas mais necessitadas” (LA CAIXA, p. 6, 2019). Com essa finalidade, a Fundação “La Caixa” foca-se nos programas para “promover o progresso e a igualdade de oportunidades, tais como: a investigação biomédica e a inovação, a formação de excelência, a cultura e a educação” (FUNDAÇÃO BANCÁRIA “LA CAIXA”, 2019, p. 6).

O Projeto Aula Digital, objeto dessa investigação, é um dos projetos do ProFuturo, Programa de Educação Global da Fundação Telefônica Vivo e da Fundação “La Caixa”. Segundo informações da Fundação “La Caixa”, o Projeto foi lançado no Brasil, no dia 20 de abril de 2017, na cidade de Manaus, sendo a primeira cidade brasileira a receber o Projeto Aula Digital, com o objetivo de “apoiar a rede municipal de ensino e contribuir na aprendizagem e no desenvolvimento de mais de 57 mil crianças e de 2.100 educadores” (FUNDAÇÃO BANCÁRIA “LA CAIXA”, 2019, p. 6). Segundo o documento, o município de Manaus foi contemplado por ser “a terceira maior rede municipal de ensino do Brasil em estrutura e, devido sua geografia, comungar com um dos objetivos do Aula Digital que é atingir os alunos que habitam em áreas mais remotas” (FUNDAÇÃO BANCÁRIA “LA CAIXA”, 2019, p. 6).

Um dos pilares de atuação da Fundação “La Caixa” e Fundação Telefônica Vivo é investir na formação continuada dos educadores, apostando na fluência digital e na inovação da prática pedagógica. Esse programa ProFuturo em 2016, chegou a 10,3 milhões de crianças em países da América Latina, África e Ásia. O objetivo da Fundação Telefônica e da Fundação “La Caixa” é reduzir a desigualdade educativa e digital no mundo através da tecnologia. Durante os anos de 2016, 2017 e 2018, o programa ProFuturo também formou 300.000 professores e

⁷⁸ Conhecida como La Caixa Banking Foundation, é a acionista majoritária da CaixaBank, o maior banco de varejo da Espanha. Suas subsidiárias CaixaBank Asset Management (fundos mútuos) e VidaCaixa (seguros de vida e planos de pensões). Fundado em 1904, o CaixaBank adquiriu o Banco Cívica em 2012 para criar um dos maiores bancos da Espanha. La Caixa foi fundada em 1990. Disponível em: https://www.dnb.com/business-directory/company-profiles.fundacion_bancaria_caixa_destalvis_i_pensions_de_barcelona_la_caixa.34cb992492258c1f39112229b00c543b.html. Acesso em: 19 out. 2021.

estabeleceu acordos com governos e parceiros locais, assegurando a escalabilidade e sustentabilidade do programa (FUNDAÇÃO BANCÁRIA “LA CAIXA”, 2019).

A estrutura do Projeto Aula Digital junto às escolas, está alicerçada em quatro pilares: formação; acompanhamento na escola ou formação em serviço; equipamento tecnológico e conteúdos pedagógicos digitais. A formação no Projeto Aula Digital em Manaus é executado pela Fundação Vitória Amazônica⁷⁹, denominado *parceiro executor* pela Fundação Telefônica Vivo e ocorre de maneira presencial e em serviço para docentes, coordenadores pedagógicos, diretores das escolas envolvidas, com carga horária de dez horas, sendo oito horas na formação presencial e duas horas ocorre no acompanhamento dos formadores do parceiro local. Nas escolas, esta carga horária é o padrão para cada formação ocorrida.

Dessa forma, apresentam-se as informações referentes ao projeto Aula Digital e seu objeto referente às ações de implementação, formação e acompanhamento que ocorrem entre a Secretaria Municipal de Educação e a Fundação Telefônica Vivo, que evidenciam o cumprimento e execução do plano de ação e o objeto ao qual as partes firmaram o acordo.

4.1.3. Um programa máximo, um professor mínimo: estratégias mercantilistas para a formação docente.

As estratégias mercantilistas na condução da formação continuada de professores da rede pública municipal de Manaus são os Acordos estabelecidos para o sistema escolar da rede municipal de ensino, cita-se como exemplo a implementação dos projetos: Tutoria Educacional, Aula Digital, Escolas Conectadas, Escola Digital, entre outros já citados.

Antes é necessário evidenciar que a Fundação Telefônica Vivo é uma das mantenedoras do Movimento Todos pela Educação (PTE). Faz-se necessário destacar a importância do Todos pela Educação na formulação das políticas para a educação básica, assim, de acordo com

⁷⁹ A Fundação Vitória Amazônica (FVA) é uma organização da sociedade civil sem fins lucrativos que atua há 30 anos com inovação socioambiental em diferentes escalas na Amazônia. Desenvolvendo projetos nas áreas de pesquisa, organização social, educação, desenvolvimento socioeconômico, de políticas públicas, com foco na solução de problemas locais e regionais a partir de iniciativas sustentáveis, voltadas para a construção de um modelo alternativo de desenvolvimento na região amazônica. Disponível em: <https://www.fva.org.br/pt/quem-somos/a-fva/>. Acesso em: 25 set 2021

Oliveira e Barros (2015), “o movimento constituiu-se na materialização, via educação escolar, da hegemonia neoliberal [...], na construção da nova sociabilidade capitalista no espaço nacional” (p. 165).

Cabe revelar a aproximação entre o BID e do Todos pela Educação, pois, segundo relatório de atividades do Todos pela Educação, no ano de 2013, o movimento em conjunto com o BID cria a Rede Latino-Americana pela Educação (REDUCA) e o observatório do Plano Nacional de Educação, junto com outras instituições. Em vista disso, corrobora-se o apresentado por Martins e Krawczyk (2018), ao afirmarem que o Movimento Todos pela Educação (PTE),

representa uma ampla coalizão de defesa de causa formada pelos principais acionistas de empresas, diretores de organizações do terceiro setor e por líderes dos governos na área da educação. Financeiramente, o TPE conta com doações de importantes grupos empresariais e de organizações internacionais, como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (p. 7).

A Fundação Telefônica Vivo também integra o Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE). O GIFE é uma organização que se autodeclara como sendo sem fins lucrativos e que reúne associados de origem empresarial, familiar, independente ou comunitária, que investem em projetos de finalidade pública” (CASIMIRO, 2018, p. 129). Como afirma Flavio Casimiro, que pesquisou a entidade, o GIFE é um importante veículo de representação da burguesia.

Segundo o autor, o GIFE “tem o propósito de unificar esforços e estabelecer diretrizes para o desenvolvimento de ações integradas e comuns entre os grandes grupos empresariais do país” (CASIMIRO, 2018, p. 135). A partir dessa afirmação, apreende-se o quanto essa Organização Privada Hegemônica (OPH) entra no cenário político como um “APH, atuante para o alinhamento e acomodação dos diferentes interesses [...] na busca por um reordenamento do papel do Estado, a partir do investimento social privado” (id, 2018, p. 136). Desse modo:

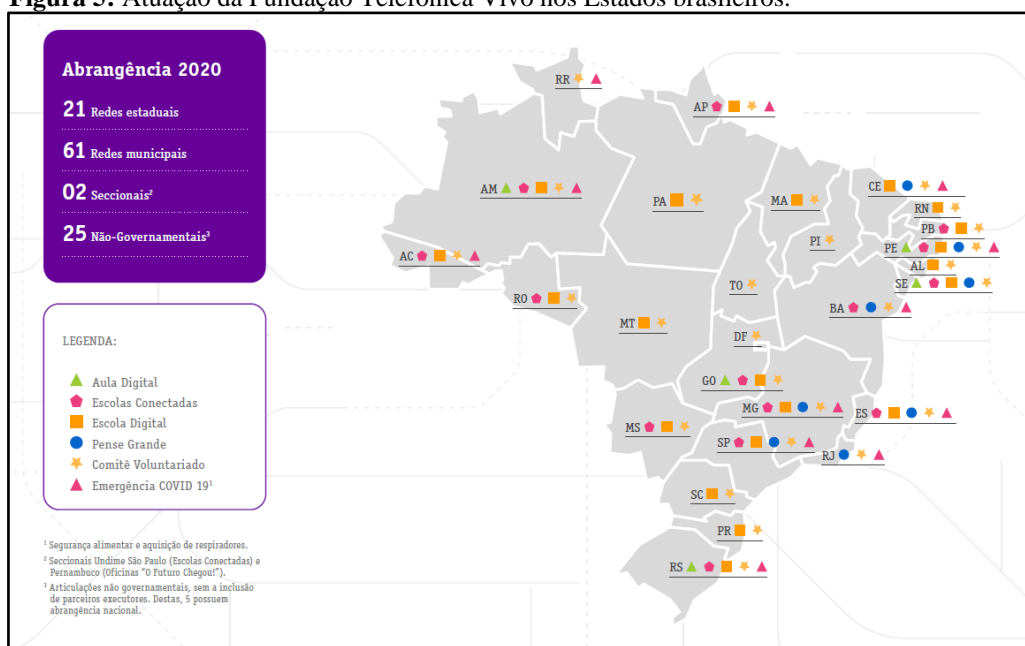
a naturalização de um novo tipo de ator social – capturando e ressignificando as reivindicações e os conflitos sociais –, e por outro, na construção, difusão e na defesa de políticas públicas que previam o deslocamento da responsabilidade (universalizante) do Estado para (ações focalizadas) do empresariado, o Gife configura-se como um **aparelho privado de hegemonia** que representa certos interesses no sentido econômico e no enfrentamento político-ideológico nas lutas sociais, aceitando o diagnóstico da desigualdade e pobreza e revirando-o para sua concepção de gestão. (CASIMIRO, 2018, p. 140-141, grifo nosso)

Pode-se perceber que a Fundação Telefônica Vivo integra grandes Organizações Privadas Hegemônicas (OPH), que agem na organização do empresariado, procurando inserção no aparelho do Estado de modo a ditar a linha político-econômica a ser seguida no país. Por sua abrangência e desempenho, entende-se a Fundação Telefônica Vivo representando a fração empresarial, atuando diretamente na educação básica pública, por meio do Programa de Educação global. Nessa direção, Gramsci nos ajuda a definir o papel do intelectual orgânico representante da classe empresarial:

Os empresários – se não todos, pelo menos uma elite deles – devem possuir a capacidade de organizar a sociedade em geral, em todo o seu complexo organismo de serviços, inclusive no organismo estatal, em vista da necessidade de criar as condições mais favoráveis à expansão da própria classe. (GRAMSCI, 1995, p. 05).

Percebe-se a atuação direta desse intelectual orgânico na educação básica, e demais OPH, o que revela a larga atuação da Fundação Telefônica Vivo como articulador do projeto empresarial para a educação pública. Identifica-se a Fundação Telefônica Vivo como apoiadora do Instituto Natura⁸⁰ com o projeto Trilhas e da Fundação Lemann, com o projeto Escola Digital. Segundo o documento Informe Social (2020), a Fundação Telefônica Vivo divulga sua presença em 61 municípios, atingindo todos os estados brasileiros com iniciativas voltadas para os professores, especialmente do ensino fundamental, estudantes e diretores das escolas. Conforme a Figura 5 (p.177).

⁸⁰O Instituto Natura pertence à empresa Natura, fundada em 2010 por Luiz Antônio da Cunha Seabra que atua na educação. Disponível em: <https://www.institutonatura.org/>. Acesso em: 12 set 2021.

Figura 5: Atuação da Fundação Telefônica Vivo nos Estados brasileiros.

Fonte: Fundação Telefônica Vivo – Informe Social 2020.

Vários projetos educacionais, para além do Aula Digital, objeto dessa investigação, são apresentados no Informe Social 2020 (FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO, 2020, p. 8). Nos chama atenção os projetos voltados para à formação continuada de professores da Educação Básica através de plataformas digitais gratuitas: Escolas Conectadas, Escola Digital e Trilhas, as ações desses projetos é a *Formação Docente On-line*, que “passamos a oferecer 19 novos cursos sobre uso das tecnologias digitais na educação ampliando temas de interesse dos professores” (FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO, 2020, p. 16). No cenário das implicações da pandemia causada pelo Sars-Cov-2, iniciativas vêm sendo tomadas no sentido do distanciamento social, aplicação de atividades remotas e plataformas digitais. A pandemia do novo Coronavírus acelerou o uso dessas plataformas digitais, que

as orientações para o desenvolvimento dessa modalidade remota a toque de caixa, a Fundação lança nas suas mais diversas plataformas digitais um conjunto de ações de incentivo e estímulo à prática do exercício de autonomia pedagógica em tempos de crise, voltados a estudantes e professores, mas também aos responsáveis Segundo o site, são três principais frentes de ação: 1) Distribuição de conteúdo educativo; 2) serviços educacionais; 3) Formação de professores (LAMOSA, 2020, p. 57)

De acordo com Iamosa (2020), “para o empresariado brasileiro a crise por pandemia do novo Coronavírus é uma janela de oportunidades para novos negócios” (p. 33). De acordo com empresário Jorge Lemann (Fundação Lemann), em período de crises, surgem muitas oportunidades⁸¹. Nesse sentido, segundo o Informe Social 2020,

em 2020 os impactos da pandemia da COVID-19 foram imensos. Cientes de nossa responsabilidade como articuladores pela educação e seguindo nosso compromisso com a inovação educativa, ampliamos nossas iniciativas nas **plataformas digitais**, mantendo o apoio à **formação continuada dos educadores** e o engajamento de pais e alunos com o aprendizado quando mais precisavam. Em um momento como esse é necessário fazer ainda mais, estendendo nosso apoio e suporte aos que precisam. Por isso, realizamos ações humanitárias e mobilizamos os colaboradores da Vivo para ações voluntárias de apoio à sociedade. (FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO, 2020, p. 12, grifo nosso).

Nesse Informe Social 2020, apresentam-se os dados quantitativos da abrangência do projeto Aula Digital, implementados nos estados do Amazonas, Goiás, Sergipe, Pernambuco e Rio Grande do Sul, sendo: 51 municípios, 1.078 escolas e 4.293 professores formados nos cursos *on-line*. Portanto, ocorre a inserção das tecnologias digitais na escola, formando tanto os professores quanto os estudantes, para consolidar o projeto capitalista na atualidade, que estão em sintonia com as diretrizes dos organismos internacionais, como o BID, Banco Mundial e a OCDE, no sentido de adequar a formação da força de trabalho para as novas exigências do capitalismo. “Entre elas estão a competência socioemocional e habilidade com tecnologias digitais [...] que já estavam colocadas pela nova fase do capitalismo” (LAMOSA, 2020, p. 44).

O projeto que orienta a formação continuada dos professores dos anos iniciais da rede pública municipal de Manaus, delineado pela Fundação Telefônica Vivo, juntamente com a Fundação Bancária “La Caixa”, é o Projeto Aula Digital. Sua missão

é incorporar a inovação nas escolas por meio da tecnologia e de novas metodologias de ensino e aprendizagem. As ações do projeto envolvem a formação e o apoio contínuo a professores, coordenadores pedagógicos, gestores escolares e técnicos das secretarias e o acesso a conteúdo pedagógico digital alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sem a necessidade de acesso à internet. Além da distribuição de dispositivos como *notebooks*, *tablets* e telas de projeção nas escolas atendidas. (FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO, 2020, p. 15).

⁸¹ Disponível em: <http://bit.do/fJFUD>. Acesso em: 20 jun 2021.

A Fundação Vitória Amazônica (FVA) é o *parceiro executor* do Projeto Aula Digital em Manaus, assim designados:

os parceiros executores atuam diretamente nos nossos projetos e garantem sua escalabilidade. Além disso, nos apoiam no desenvolvimento das **estratégias para implementação do projeto**, seguindo as diretrizes que estabelecemos. Em projetos como o Aula Digital, acontece um importante processo de cocriação, no qual o parceiro utiliza seu conhecimento das **particularidades locais e regionais** para alimentar a Fundação com informações que garantam o entendimento das possibilidades e desafios do território. Também são os parceiros executores que aplicam oficinas, apoiam educadores e estudantes em sua trajetória de formação e disseminam as competências e habilidades sugeridas para o desenvolvimento do projeto. (FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO, 2020, p. 46).

Conforme os relatórios de acompanhamento e fiscalização do Projeto “Aula Digital Profuturo”, da Fundação Telefônica Vivo, é apresentada informações referente às ações de formação continuada do Projeto, nos anos de 2020 a 2021, na rede municipal de ensino. Assim, no Quadro 20, é evidenciado o cumprimento e execução do Projeto Aula Digital, inclusive no período do teletrabalho⁸², no ano de 2020.

Quadro 20: Detalhamento Geral do Projeto Aula Digital: 2017-2020.

Indicadores de Resultados	2017	2018	2019	2020
Escolas Beneficiadas	141	210	265	260
Educadores Formados	735	1.535	1.552	1.040
Alunos Beneficiados	38.640	69.233	74.839	79.500
Educadores Cadastrados na Plataforma	Sem maleta	1.241	2.644	955
Alunos Cadastrados na Plataforma	Sem maleta	40.341	64.009	Roteiros disponibilizados na plataforma: https://www.sabermais.am.gov.br/
Visitas nas escolas	406	771	1.122	On-line

Fonte: Elaboração própria, com dados do Relatório referente ao Acordo de Cooperação técnica 03/2017 (SEMED, 2019b; 2020).

⁸² Funcionamento das unidades educacionais e administrativas da Secretaria Municipal de Educação - SEMED, durante o regime de teletrabalho aos agentes públicos no âmbito da Administração Pública Municipal para a permanência das medidas de prevenção, controle e contenção de riscos, danos, agravos à saúde pública, a fim de evitar a disseminação da doença na cidade de Manaus, de acordo com os Decretos nº 4.779, de 16-03-2020, nº 4.789, de 24-03-2020, e nº 4.812, de 23-04-2020. (MANAUS, 2020).

O Quadro 21 apresenta o detalhamento das 265 escolas divididas por Divisão Distrital Zonal (DDZ).

Quadro 21: Escolas no projeto aula digital por DDZ.

DDZ	Ano de integração ao Projeto Aula Digital	Número de escolas	Total
SUL	2017	27	41
	2018	07	
	2019	07	
OESTE	2017	19	34
	2018	09	
	2019	06	
NORTE	2017	09	26
	2018	08	
	2019	09	
CENTRO-SUL	2017	19	30
	2018	09	
	2019	02	
LESTE I	2017	20	37
	2018	08	
	2019	09	
LESTE II	2017	21	36
	2018	09	
	2019	06	
RURAL RODOVIÁRIA	2017	24	30
	2018	01	
	2019	05	
RURAL RIBEIRINHA	2017	08	31
	2018	10	
	2019	13	
TOTAL			265

Fonte: Elaboração própria, com dados do Relatório referente ao Acordo de Cooperação técnica 03/2017 (SEMED, 2019b).

Os dados apresentados no Quadro 22 (p. 181) indicam também o demonstrativo geral do projeto em 2019:

Quadro 22: Demonstrativo geral do projeto em 2019.

DETALHAMENTO DO ANO DE 2019		
Ano: 2019	Público Atendido	Diretamente: 74.839 estudantes de 265 escolas; 1.552 docentes (incluindo gestores e coordenadores pedagógicos); 265 gestores e coordenadores pedagógicos das 265 escolas.
Nº de Escolas: 265		Indiretamente: Conselhos escolares; Comunidade Escolar; Áreas de Pedagogia/TICs aplicadas à Educação.
Estratégias	<p>Formação Continuada: processo formativo para os educadores das 268 escolas da rede. Os temas aplicados do Projeto Inova (Escola da Fundação Telefônica Vivo).</p> <p>Temáticas: Papel do Professor; Espaços Diferenciados; Gestão Inovadora; Aula Digital.</p> <p>Formação em Serviço: processo de acompanhamento dos planos de ação elaborado na formação continuada. Visitas realizadas individualmente pelos formadores locais com o objetivo de orientar e auxiliar o processo de inovação da escola.</p> <p>Característica: 3 módulos de formação e assessoramento nas escolas.</p>	

Fonte: Elaboração própria, com dados do Relatório referente ao Acordo de Cooperação técnica 03/2017 (SEMED, 2019b).

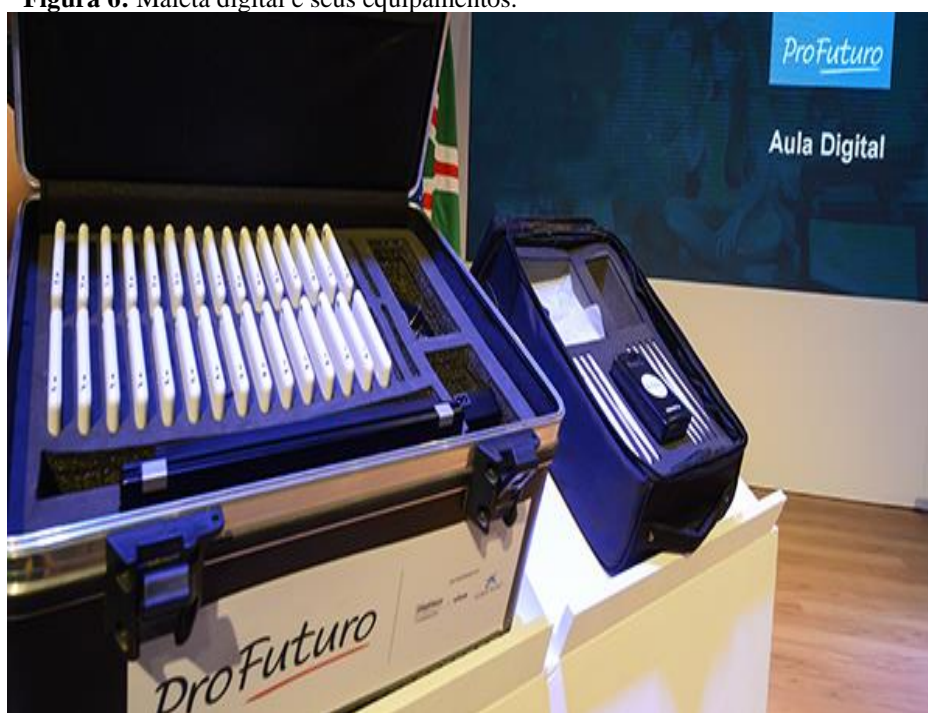
Levando em consideração os dados apresentados, pode-se afirmar que a ampliação do atendimento educacional, neste município, tem se expressado de modo significativo, e isso nos permite aprofundar a análise sobre a configuração da educação pública e o processo que legitima a privatização dos processos na formação docente da rede municipal. A seguir, apresentam-se alguns dados do projeto Aula Digital, que indicam como este município tem se posicionado quanto a formação de professores na rede pública.

4.1.4 O Projeto Aula Digital na formação docente: a estratégia do mercado na rede municipal

De acordo com Relatório (2019b), a formação teve como foco *o papel do professor na educação do século XXI*, relacionados à *gestão inovadora*, aos *ambientes de aprendizagem*, *papel do professor* e orientações para *manuseio dos equipamentos e conteúdos pedagógicos* na

plataforma ProFuturo, para uso nas aulas dos professores, visando “promover o desenvolvimento social e, mais diretamente, a melhoria da qualidade da aprendizagem no Município de Manaus” (SEMED, 2019b, p. 2). A *Maleta Digital*, trata-se de um *kit Tecnológico* do Projeto ProFuturo Aula Digital, composto por notebook, trinta e quatro tabletes, um mini projetor, *no break*, filtro de linha, concentrador de carga, roteador (rede interna), tela de projeção, cadeados, cabo Universal Serial Bus (USB) fêmea e *pendrive*. Conforme a Figura 6.

Figura 6: Maleta digital e seus equipamentos.



Fonte: Disponível em: <https://fundacaotelefonicaoativo.org.br/>. Acesso em: 20 set 2021.

O notebook atua como servidor da plataforma de formação continuada com os conteúdos disponíveis distribuídos em sete áreas distintas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Tecnologia, Princípios para uma Vida Saudável, Maneiras de Pensar e Agir e Cidadania. Assim, os professores têm acesso ao computador da maleta digital e ao material construído pela Fundação Vitória Amazônica (FVA) para utilizar nas aulas com os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Conforme o material orientador dos conteúdos da plataforma de formação, o estudo da língua portuguesa, dentro do programa ProFuturo, foi organizado em três grupos de atividades, distribuídos em 16 unidades: 8 unidades temáticas – conjunto de atividades interligadas a um

assunto central em torno do qual as práticas de linguagem vão se desenvolver. O componente curricular de Matemática é formado por 16 unidades divididas em 4 temas: Números Naturais, Cálculo Mental, Espaço e Forma, Grandezas e Medidas. No material norteador dos conteúdos são disponibilizada várias sugestões de atividades, para que o professor realize com os estudantes antes e depois das atividades propostas na plataforma que estão apresentadas em forma de jogos, imagens e uma sequência de atividades relacionadas a cada conteúdo.

O componente curricular de Ciências está estruturado em duas áreas: Ciências Naturais e Ciências Sociais. O componente curricular de tecnologia é formado por 4 unidades: Tecnologias na sala de aula; A história das máquinas e seus tipos; A comunicação ao longo dos tempos. Segundo o material norteador dos conteúdos da plataforma ProFuturo os conteúdos propostos na Plataforma ProFuturo estão estruturados e organizados em forma de indicações dos temas a trabalhar, com as habilidades e competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), assim como, sugere atividades para serem realizadas com os estudantes antes e após o uso das atividades propostas na plataforma, com uso da maleta digital, que é programada pelo professor com uso do roteador (rede interna), disponibilizada pelo projeto. Conforme demonstra a Figura 7.

Figura 7: Atividades propostas aos estudantes com uso da maleta digital.



Fonte: Relatório referente ao Acordo de Cooperação técnica 03/2017 (SEMED, 2019b).

A aula é replicada nos tablets para que os estudantes tenham acesso e possam interagir nos jogos, ouvindo histórias, tendo acesso a vídeos, respondendo as atividades propostas e escolhidas pelo professor para a sua turma. O professor, pedagogo e o diretor da escola têm acesso ao rendimento do aluno naquela atividade desenvolvida.

Em 2017, cerca de 735 professores e equipe técnica da rede municipal de ensino de Manaus participaram da plataforma de formação, ProFuturo – Aula Digital, conforme ilustra a imagem da Figura 8.

Figura 8: Formação com professores da rede de ensino de Manaus para utilização da Maleta Digital.



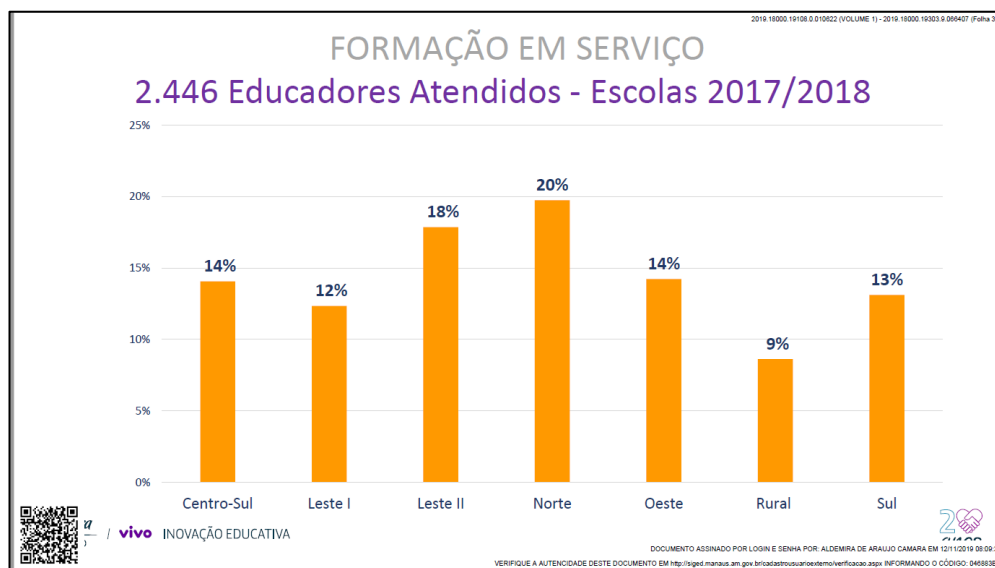
Fonte: <https://semed.manaus.am.gov.br/autor/paulo-veiga/page/70/>. Acesso em: 20 set 2021.

Um dos pilares do projeto Aula digital é a formação continuada e em serviço, desenvolvida pelo parceiro executor da Fundação Telefônica Vivo, no caso de Manaus, a Fundação Vitória Amazônica (FVA). O percurso formativo do projeto Aula Digital ocorre segundo o programa ProFuturo: 1. *Formação em serviço* com a intencionalidade de aprofundar com a elaboração das ações que acontecem na escola; 2. *Formação continuada* que são oficinas presenciais para a utilização da maleta digital; 3. *Planos de ação* elaborados pelos professores durante a formação continuada, com ações e conteúdos digitais que se integram ao currículo escolar, com as seguintes temáticas: *Inovação Educativa, Gestão Inovadora, Gestão*

Participativa, Espaços Diferenciados, Papel do Professor e Personalização. Estas formações ocorreram antes da chegada da maleta digital às escolas e foram oferecidas aos diretores, pedagogos e professores participantes do projeto, com o objetivo de estimular e acompanhar os professores para o uso de metodologias *inovadoras* de ensino e aprendizagem. Estas formações foram realizadas com uma carga horária de oito horas e duas horas de acompanhamento do plano de ação na escola (SEMED, 2019b).

Para a uso da maleta digital, professores e equipe técnica participantes do projeto Aula Digital, passam pelo denominado segundo ciclo de formação com a temática *Kit Tec I e II – Recursos e possibilidades de uso do recurso tecnológico, da plataforma ProFuturo e dos conteúdos digitais* estas formações ocorreram depois da chegada da maleta digital às escolas, com o objetivo de ampliar a discussão de inovação educativa por meio de recursos tecnológicos.

Figura 9: Formação em serviço do projeto Aula Digital.



Fonte: Relatório referente ao Acordo de Cooperação técnica 03/2017 (SEMED, 2019b).

Observa-se que o projeto Aula Digital executa a formação com os professores com todo o seu material pronto, sem fazer um estudo local com a SEMED/Manaus e com os envolvidos nas escolas, para depois preparar as formações. Não foram verificados os conhecimentos prévios dos envolvidos até para definir o direcionamento das formações. Desta forma, a defesa em torno da melhoria da qualidade da aprendizagem dos estudante do ensino fundamental tenha sido utilizada como justificativa para a incorporação desse projeto na educação municipal,

recorre-se a Goodson (2008, p. 29), para reforçar que: “ela encobre relações de poder subjacentes ou pelo menos evita que alguém interfira nelas”. Nesse processo, “o professor é considerado como um transmissor do currículo definido por outras pessoas” (GOODSON, 2008, p. 34). Com relação à formação e educação continuada, Mészáros (2008) afirma que a educação deve ser sempre continuada, permanente, pois

educar não é mera transferência de conhecimentos, mas sim conscientização e testemunha de vida. É construir, libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um campo aberto de possibilidades (MÉSZÁROS, 2008, p. 13).

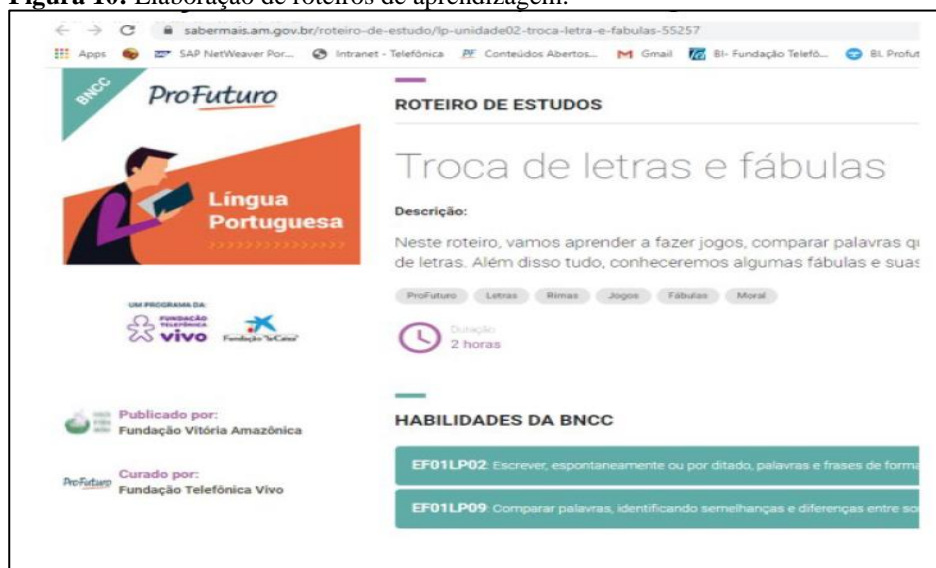
Na análise do relatório 2020, trabalhada pandemia da COVID-19, as formações do projeto Aula Digital aconteceram no formato *online*, oferecendo as seguintes ações formativas: 1. *Curso Curadoria de Objetos Digitais de Aprendizagem*, destinados aos formadores da Gerência de Tecnologia Educacional (GTE)⁸³; 2. *Coaching - Aula em Casa*, cujo objetivo é usar ferramentas educacionais, estratégias inovadoras para o ensino a distância e na construção de planos de aulas de matemática e língua portuguesa, utilizando os conteúdos ProFuturo⁸⁴. 3. *Elaboração de Roteiros de Estudo – Escola Digital*, com o objetivo de elaborar roteiros de estudos para os estudantes da rede pública, contendo 144 roteiros de aprendizagem a partir dos conteúdos disponibilizados na plataforma Profuturo; Planos de aula e objetos digitais de aprendizagem alinhados à BNCC⁸⁵ (SEMED, 2020b, p.1-2).

⁸³A Gerência de Tecnologia Educacional (GTE) compõe uma das gerências da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM)/SEMED, e realiza suas ações de formação continuada e atendimento às escolas com objetivo de orientar os professores para o planejamento do uso dos recursos tecnológicos no processo de ensino e aprendizagem.

⁸⁴Conteúdos disponíveis em: <https://solution.profuturo.education/pt/web/contenidos/home>. Acesso em: 07 out 2021.

⁸⁵Disponibilizados na plataforma: <https://www.sabermas.am.gov.br/>. Acesso em: 07 out 2021.

Figura 10: Elaboração de roteiros de aprendizagem.



Fonte: Relatório de acompanhamento e fiscalização (2020). Projeto Aula Digital Pofuturo. (SEMED, 2020b).

A Figura 10 apresenta a expressão de toda a discussão já realizada nessa seção e contribui com a pesquisa, na medida em que materializa o recuo teórico na formação dos professores. Ao mapear a atuação da Fundação Telefônica Vivo, na formação docente, observa-se a infinidade de serviços envolvidos. No entanto, a inserção desta Fundação na formação continuada dos docentes corrobora o processo de privatização da educação básica.

Figura 11: Estratégias formativas 2021.



Fonte: Diretrizes técnico-pedagógicas: atendimento presencial e remoto (SEMED, 2021).

Na relação entre SEMED/Manaus e Fundação Telefônica Vivo verifica-se que a partir da assinatura do Termo de Cooperação Técnica firmado entre as partes, o processo de implementação ocorreu sem questionamentos entre os diretores e os professores das escolas envolvidas, mesmo que a defesa em torno da educação de qualidade para o ensino fundamental tenha sido utilizada como justificativa para a incorporação dessa relação público-privada na educação municipal. Nas palavras do gerente de projetos sociais da Fundação Telefônica Rubem Paulo Saldanha, responsável por acompanhar o andamento do projeto Aula Digital em Manaus:

O que a gente já percebe de diferença na rede é que os professores estão compreendendo o trabalho que está sendo feito pelos assessores pedagógicos e tecnológicos, e que muitas escolas estão conseguindo fazer o uso mais efetivo da tecnologia em sala de aula (SEMED, 2019c).

Nesse sentido, Adrião et. al. (2009, p. 801) destaca:

Parece-nos que tais empresas, mais do que meras fornecedoras de materiais e equipamentos, passam a incidir sobre o desenho da política educacional local e sobre a organização do trabalho docente e administrativo desenvolvido em cada uma das unidades de ensino da rede pública, razão pela qual se tornam *parceiras* dos governos municipais.

Observa-se que essa questão não se limita ao município de Manaus, pois, a política de cunho empresarial na educação pública tem adquirido centralidade nos últimos anos. Frigotto (2011) afirma que os ditames mercantis têm transformado a educação em mercadoria e garantido a diminuição do espaço público. Identifica-se que as ações previstas pela assessoria pedagógica, implantada pelo projeto Aula Digital, destinam-se a adequar os profissionais da educação municipal para melhor utilização da Maleta Digital, com encaminhamento de rotina para o uso da tecnologia nas escolas, ou seja, passando para a escola pública uma lógica operacional. Para isso, no Relatório 2020 da Fundação Telefônica Vivo, apresenta-se as ações formativas:

Figura 12: Ações formativas do Projeto Aula Digital.

AÇÕES FORMATIVAS			
1 - Período antes da pandemia : 12/02/2020 – 16/03/2020			
*Formação em Serviço presencial			
Objetivo: Fazer o checklist da maleta para atualização da carga massiva, coleta de dados e atualização dos educadores presentes na escola.			
Escolas Atendidas	Visitas realizadas	Educadores atendidos	Horas de permanência na escola
224	270	271	1.585
2 - Período da pandemia. Ações de contingência (Abril – Julho).			
2.1 – Formação online: Curso Curadoria de Objetos Digitais de Aprendizagem.			
Curso Curadoria de Objetos Digitais de Aprendizagem.			
Inscritos	40 formadores GTE		
Formados	19		
Período	Abril a maio		
Carga Horária	30 h		

Fonte: Relatório de acompanhamento e fiscalização/2020. Projeto Aula Digital – PROFUTURO. (SEMED, 2020b).

Fica clara a intensificação da atuação da Fundação Telefônica Vivo na educação a distância, visando uma formação continuada que, a partir de seus cursos e formações, garantam o consenso hegemônico desses trabalhadores, exercendo assim, um importante papel na difusão ideológica da classe dominante.

Assim, essa OPH visa disseminar as novas formas de educação a distância, tanto na formação do professor, quanto na formação do estudante. Já se torna possível perceber a aproximação no campo da educação a distância, porém, deixando claro seu público alvo: os professores, os estudantes e administrativos das escolas públicas. Os projetos são voltados para uma formação de professores, numa clara perspectiva empresarial da escola.

4.1.5 O Programa de Tutoria Educacional (PTE) na percepção dos professores: as contradições presentes.

O Programa de Tutoria Educacional (PTE) torna explícito seu pragmatismo, justamente o rompimento do que é considerado como limite: o espaço físico da escola e o conhecimento

científico. Aliás, exalta a desresponsabilização do Estado no dever de garantir o direito universal à educação pública. A negação da universalidade da cultura, para Duarte (2006), resulta da conhecida proposição de um suposto fim das metanarrativas preconizada pelo pós-modernismo. Para esse movimento ideológico mercantilista, “não se trata apenas do fato de que a cultura humana ainda não tenha alcançado um estágio de verdadeira universalidade” (p. 609), ou que a classe dominante tenha até hoje submetido a cultura humana a seus interesses particulares de classe e, tenha sufocado e destruído muito da riqueza contida nas culturas locais (DUARTE, 2006, p. 609). Essa postura revela, segundo Duarte (2006), um profundo preconceito em relação à classe trabalhadora, inferindo que não seria capaz de dar novo significado aos conhecimentos apropriados na escola. O autor destaca as contradições presentes nesse tipo de discurso. Em primeiro lugar, aqueles que utilizam esse tipo de argumento são

os primeiros a louvarem a criatividade da cultura popular e o potencial que tem de ressignificar ideias, práticas, crenças, rituais etc [...]. É como se a transmissão do conhecimento científico pela escola pudesse contaminar a subjetividade de crianças, adolescentes e jovens da classe dominada com uma espécie de vírus propagador de paradigmas supostamente superados pela assim chamada ‘pós-modernidade’, matando nas novas gerações qualquer espírito de curiosidade, criatividade, valorização da diversidade, espírito crítico e autonomia intelectual. Não é por acaso que as pedagogias mais difundidas atualmente valorizem tanto a subordinação das atividades escolares a interesses e necessidades surgidos espontaneamente na cotidianidade dos alunos (DUARTE, 2006, p. 615).

Essa postura epistemológica ocorre a partir de uma equiparação dos conhecimentos da prática cotidiana com aqueles conhecimentos sistematizados cientificamente. Para Duarte (2008, p. 15), essa visão diz respeito a uma das ilusões presentes na chamada sociedade do conhecimento, que pressupõe que “os conhecimentos têm todos o mesmo valor, não havendo entre eles hierarquia quanto à sua qualidade ou quanto ao seu poder explicativo da realidade natural e social”. Para o autor, a sociedade do conhecimento busca desqualificar as críticas radicais ao capitalismo e enfraquecer a luta revolucionária que leve à superação desse modo de produção. Além disso, produz a crença de que essa luta foi supostamente superada por questões tidas como mais atuais, “tais como a questão da ética na política e na vida cotidiana pela defesa dos direitos do cidadão e do consumidor, pela consciência ecológica, pelo respeito às diferenças sexuais, étnicas ou de qualquer outra natureza” (DUARTE, 2008, p. 14).

Assim, a pesquisa realizada no documento intitulado: “Documento Norteador Tutoria Educacional”, como resultado concreto identificado pelas falas dos professores, demonstram a estreita relação entre os resultados práticos do que é trabalhado no PTE e o perfil de trabalhador

para essa nova fase do capitalismo, que exige maior capacidade de comunicação, flexibilidade e capacidade para resolver problemas práticos, que atendam aos interesses capitalistas. O desenvolvimento dessas habilidades e competências prescinde de uma formação cultural sólida, com base nos conhecimentos científicos acumulados pela humanidade. Estes são considerados desnecessários para os trabalhadores nos contornos que assume a mercadorização da educação na atualidade.

Por meio da pesquisa realizada no documento intitulado: “Documento Norteador Programa Tutoria Educacional”, apresentam-se alguns relatos registrados no referido documento. Assim, “no sentido de dar voz aos professores participantes que tanto colaboraram para consolidação, ampliação e continuidade do Programa de Tutoria Educacional na SEMED” (MANAUS, 2020c, p. 66). Segundo o documento, o processo de coleta dos relatos foi realizado a distância, por ferramentas como *whatsapp*.

O programa de Tutoria contribuiu grandemente no meu desenvolvimento, destaco os aspectos de **gestão de sala**, avaliação e principalmente planejamento, pois agora no meu segundo ano de atuação, em meio a uma **pandemia inesperada** que nos fez mudar nosso modo de fazer educacional, venho fazendo uso das aprendizagens e experiências divididas que tive durante a **tutoria**, ter clareza nos objetivos, pensar nas possibilidades, supor situações que podem ocorrer durante o momento de aula e ter estratégias para contorná-las, a importância de prestar atenção na criança e pensar será que realmente está aprendendo? Em um momento difícil, estas reflexões se fazem necessárias, e com a contribuição do que vivi no programa consigo fazê-las e tentar do melhor modo desenvolver meu trabalho. (Relato escrito professor J). (MANAUS, 2020c, p. 69, grifo nosso).

Foi muito gratificante participar do Programa de Tutoria Educacional. Foi possível fazer uma reorganização do meu trabalho pedagógico, ativando novas experiências. Evidenciando as dificuldades para melhoria na prática dentro da sala de aula. A **Tutora** foi bastante atenciosa, e me apresentou estratégias, suportes e **ferramentas** que contribuíram para o meu melhor desempenho.” (Relato escrito professor P) (MANAUS, 2020c, p. 70, grifo nosso).

Tutoria é o método que promove uma interação pedagógica baseados em desafios e ações para a melhoria do nosso trabalho individual, quanto em equipe. A maior contribuição foi a troca de conhecimento entre nós (eu e minha formadora). O apoio durante as aulas, os planejamentos das atividades da formação, a troca de materiais teóricos e práticos, fortaleceu a caminhada e abriu horizontes diante do processo de ensino e aprendizagem. .” (Relato escrito professor R) (MANAUS, 2020c, p. 71, grifo nosso).

Creio que a maior contribuição foi expandir o meu olhar sobre o processo de ensino-aprendizagem, fazendo com que eu conseguisse enxergar aspectos positivos dentro da **minha gestão de sala de aula**, bem como um olhar mais amplo na relação professor - aluno e vice-versa. Pude perceber mecanismos de recepção e interação para potencializar essa relação. Ademais, pude compreender que um mesmo espaço de sala de aula pode ser múltiplo. (Relato escrito professor S) (MANAUS, 2020c, p. 71, grifo nosso).

Nesse contexto, consideramos pertinente a afirmação de que as mudanças educativas, limitadas pela manutenção de uma determinada ordem estabelecida, apenas legitimam os processos de correção e de ajustamento social, harmonizando as determinações estruturais fundamentais dessa sociedade, de modo a não alterar a regra geral que a sustenta. (MÉSZÁROS, 2008, p. 15). Assim, verifica-se, pela análise realizada, que os professores se encontram submetidos a uma inversão de valores, em que o Programa de Tutoria Educacional (PTE) se torna o foco do processo, em detrimento dos sujeitos envolvidos, que são toda equipe de profissionais que atuam na educação básica deste município.

Segundo Martins (2004), com a ocorrência dos processos de globalização da economia e das reformas resultantes das políticas neoliberais, a educação escolar e, em especial, a Educação Básica, têm sido reduzidas à formação de competências, possibilitadas pela individualização do conhecimento (MARTINS, 2004, p. 65).

As intenções resultantes da mercantilização da educação pública incidiram sobre os sujeitos desse processo que, ao praticarem as ações previstas pelo PTE, da Fundação Itaú Social e Profuturo-Aula Digital da Fundação Telefônica Vivo, ativaram e deram materialidade à penetração da lógica do privado no sistema de ensino público municipal.

Na sociedade constituída por classes antagônicas, os projetos educacionais assumem um caráter mercantilista e não primam pela defesa dos princípios históricos da educação pública, nem respeitam os aspectos regionais, as diferenças culturais, econômicas, sociais e políticas a serem consideradas no processo de organização das escolas.

O sistema de parceria público-privada na educação generaliza um discurso de mudança na rotina das escolas públicas, sem realmente alterar as condições de melhoria no atendimento escolar, no desenvolvimento do trabalho do professor e na formação dos estudantes. Destaca-se que o objetivo previsto por essas Fundações privadas está voltado para garantir a modulação constante de suas propostas de ensino a um determinado projeto ligado às metodologias deste setor de ensino e tecnologias educacionais destinadas às escolas públicas.

A proposta de formação continuada veiculada pela Fundação Itaú Social e Fundação Telefônica Vivo se constitui como alternativa frente à precariedade da qualificação docente, resultante das políticas de formação de professores do governo federal, que seguem a linha de focalização da formação e de cursos a distância (FREITAS, 2007, p. 1.213). Com a desconstrução gradativa do espaço público educacional, tanto da formação de professores quanto da organização do trabalho escolar, observa-se a consolidação de um campo propício à exploração do setor privado, que passa a planejar e a definir a organização do trabalho pedagógico e administrativo da escola pública. Nesse contexto, as mazelas históricas que, ainda

hoje, prevalecem em torno da precária formação realizada pela educação pública, não estão sendo superadas pela incorporação do setor educacional privado na escola pública da Educação Básica.

A afirmação de Fontes (2018), anteriormente anotada, é relevante para compreender as questões que surgem quando se busca ultrapassar o aspecto aparente das determinações efetuadas pelas políticas adotadas para garantir reformas e mudanças nas estruturas sociais. Essa questão também é considerada, ao analisar a relação estabelecida entre o setor público e o privado, que se associam como parceiros em torno da estruturação da educação escolar pública. A essência desse processo está relacionada à concepção ou concepções de educação que estão sendo construídas pelos sujeitos sociais a partir dos anos 1990.

Então, entende-se que a inserção das Organizações Privadas Hegemônicas (OPH) na condução da educação básica sonega à classe trabalhadora os conhecimentos históricos e socialmente produzidos pela humanidade, ainda que a escolarização possa fornecer aos trabalhadores uma visão de mundo da classe à qual pertencem. Notadamente, é com a participação social através de ações e lutas dos cidadãos, em defesa de projetos de democratização da sociedade e da educação, que pode gerar enfrentamentos às contradições que circundam os projetos, programas, acordos, convênios, entre outros, cuja lógica do mercado tem invadido a forma de organizar a educação pública.

4.2 O endividamento público como mecanismo político de submissão

Aqui, a intenção não é expor extensivamente a questão do endividamento público, mas apenas situá-lo no contexto da política brasileira. De acordo com Fattorelli (2012), a dívida pública deveria funcionar como um importante instrumento de financiamento do Estado, ou seja, um instrumento que viabilizaria aporte de recursos ao Estado, de modo a complementar recursos necessários ao cumprimento de sua missão. Entretanto, esse papel foi usurpado e a dívida pública⁸⁶ se transformou em um instrumento “à disposição dos donos do poder financeiro, ou seja, ao invés de aportar recursos ao Estado, tem sido um mecanismo de

⁸⁶Corresponde a obrigações assumidas pelo Estado – em âmbito federal, estadual ou municipal – ou por entidades do setor público (Banco Central, empresas públicas, etc.).

transferência de recursos do setor público para o setor financeiro privado” (FATTORELLI, 2012, p. 57)

Neste contexto, o privilégio da dívida é evidenciado na Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF), Lei Complementar n.º 101/2000. Esta lei trata do controle do gasto público, de modo a garantir o pagamento da dívida pública. De acordo com Fattorelli (2012), a LRF resultou de uma imposição do Fundo Monetário Internacional ao governo brasileiro, seguindo a esteira do organismo internacional no sentido da defesa incondicionada da austeridade fiscal. Na prática, essa austeridade significa o rigoroso controle dos gastos públicos, gerando uma economia forçada, uma “sobra de recursos, que se denomina superávit primário, destinado a garantir a confiança dos credores internacionais de que o Brasil terá recursos para honrar o pagamento dos vultosos juros da dívida” (FATTORELLI, 2012, p. 59).

Em princípio, a dívida pública não deveria ser algo nocivo, pois deveria estar orientada unicamente a aportar recursos para melhorar a gestão pública; viabilizar o cumprimento dos direitos sociais; possibilitar o desenvolvimento econômico sustentável, assim como garantir investimentos de elevado impacto social. A utilização desse instrumento financeiro deveria ser estritamente complementar, ou seja, recorrer ao endividamento somente para: “as necessidades orçamentárias que não puderam ser financiadas por recursos estatais, tais como arrecadação tributária (impostos, taxas, contribuições) e outras rendas públicas patrimoniais, comerciais e de serviços. (FATTORELLI, 2013, p. 43).

No Quadro 23, apresentam-se alguns conceitos básicos distinguindo as diferentes terminologias utilizadas para denominar a dívida pública.

Quadro 23: Terminologias da dívida pública.

Dívida interna	Dívida Interna é a dívida contraída em moeda nacional junto a residentes no país.
Dívida externa	Dívida Externa é a dívida contraída em moeda estrangeira (dólar, ouro, iene, libra etc.) junto a residentes no exterior.
Endividamento direto	Corresponde a obrigações financeiras contraídas diretamente pelo Estado ou por entidades do setor público com os diferentes tipos de credores. Pode ser interno ou externo.
Endividamento indireto	Corresponde a compromissos assumidos pelo Estado quando o governo concede algum tipo de garantia ou aval a empréstimos, ou obrigações financeiras contraídas por terceiros – empresas, ou entidades financeiras públicas ou privadas, que são os devedores originais.
Dívida Multilateral	Os credores são o FMI, o Banco Mundial, ou outros organismos multilaterais.
Dívida Bilateral	Os credores são governos ou bancos públicos de outros países.
Dívida Comercial	Os credores são bancos privados internacionais. Tradicionalmente, esse tipo de dívida era formalizado por contratos ou convênios, mas estes logo deram lugar a

	“títulos soberanos”. Os bancos privados são os mais relevantes detentores de títulos de dívidas soberanas.
Dívida bruta	Corresponde a totalidade de obrigações assumidas pelo Estado, sob forma de endividamento público direto e indireto, interno ou externo. É sobre a dívida bruta, calculados os juros nominais, amortizações e demais custos.
Dívida líquida	Conceito que se utiliza apenas para fins estatísticos, e que deduz da dívida bruta o valor dos ativos financeiros que correspondem a instrumentos de dívida.

Fonte: Elaboração própria, com utilização dos dados da Auditoria Cidadã da Dívida Pública.

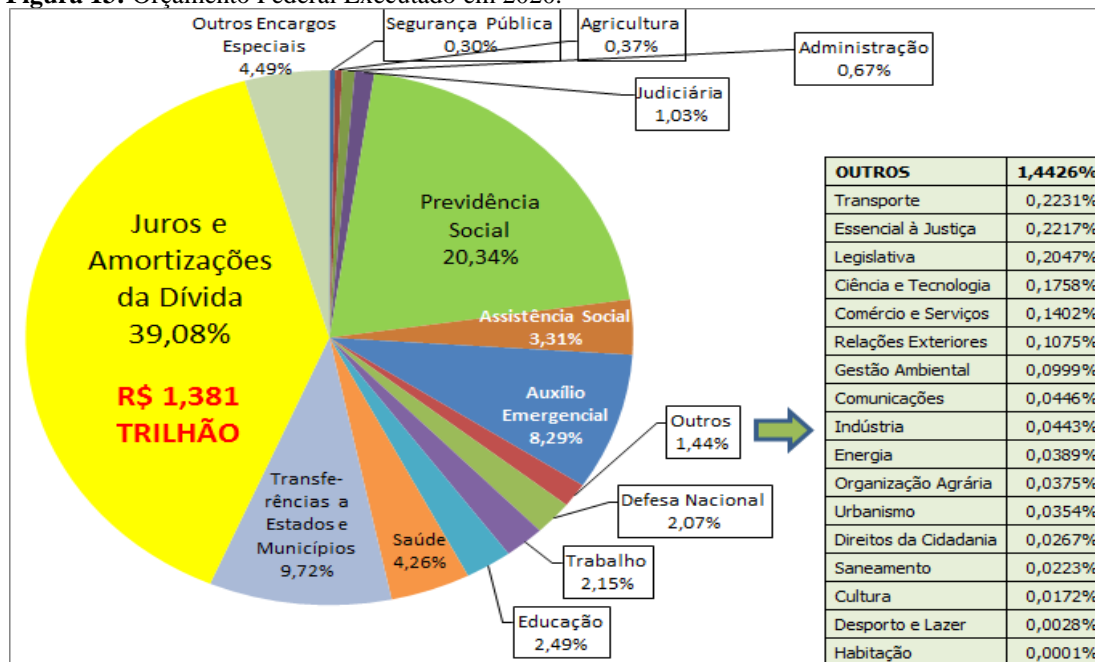
A dívida pública brasileira é um exemplo concreto da dominação do capital financeiro. Dados da Auditoria Cidadã da Dívida⁸⁷ pública brasileira demonstram que em 2020, os gastos com a dívida pública atingiram R\$ 1,381 Trilhão, quantia 33% superior ao valor gasto em 2019, privilegiando principalmente grandes bancos e investidores nacionais e estrangeiros. (AUDITORIA CIDADÃ DA DÍVIDA, 2021, p. 1). Ainda de acordo com essa associação, o gráfico referente ao ano de 2020, inclui os gastos do chamado “Orçamento de Guerra” autorizado pela Emenda Constitucional 106/2020 para o período da pandemia da Covid-19, e mostra que, mais uma vez, a maior fatia do orçamento federal foi destinada aos pagamentos de juros e amortizações da dívida pública (AUDITORIA CIDADÃ DA DÍVIDA, 2021, p. 1).

Para essa elevação dos gastos com a dívida pública, ressalta-se o impacto das emendas constitucionais 95/2016 e 106/2020, além do elevado custo dos juros aplicados sobre a dívida pública, os gastos com variação cambial da dívida externa⁸⁸, as emissões para dar garantias aos bancos para que eles emprestassem às pequenas empresas, além do volume de vencimentos de títulos em 2020⁸⁹. Segundo Fattorelli (2021), os valores nominais destinados para educação com base em dados do Orçamento Federal Executado em 2019, no total de R\$ 94,47 bilhões, e em 2020, no total de R\$ 88,08 bilhões, essa a variação nominal 2019-2020 é de R\$ 6,39 bilhões, evidenciando a redução dos gastos federais em Educação, em termos nominais. Os dados mostram também que o maior crescimento nominal de gastos está localizado nos gastos com juros e amortizações da dívida pública, que aumentou R\$ 344 bilhões.

⁸⁷É uma associação, sem fins lucrativos, cujo objetivo é realizar de forma cidadã a auditoria da dívida pública brasileira, interna e externa, federal, estaduais e municipais.

⁸⁸Em 2020, a dívida externa aumentou R \$138 bilhões, em grande parte devido à desvalorização cambial. Fonte: https://www.bcb.gov.br/content/estatisticas/docs_estatisticasfiscais/Notimp3.xlsx

⁸⁹Em 2020, esse montante aumentou em R \$162,4 bilhões. Fonte: https://sisweb.tesouro.gov.br/apex/f?p=2501:9:::9:P9_ID_PUBLICACAO_ANEXO:7155

Figura 13: Orçamento Federal Executado em 2020.**Fonte:**

[https://www1.siof.planejamento.gov.br/QvAJAXZfc/opendoc.htm?document=IAS%2FExecucao_Orca mentaria.qvw&host=QVS%40pqlk04&anonymous=true&sheet=SH06](https://www1.siof.planejamento.gov.br/QvAJAXZfc/opendoc.htm?document=IAS%2FExecucao_Orca%20mentaria.qvw&host=QVS%40pqlk04&anonymous=true&sheet=SH06)

Ou seja, os gastos com juros e amortizações da dívida pública consumiram a quantia de R\$ 1,381 trilhão em 2020, representando a maior fatia do orçamento federal, também o gasto que apresentou o maior crescimento nominal, em detrimento de todas as outras áreas que poderiam impactar positivamente a vida dos brasileiros, incluindo a educação e a saúde. Dado o controle da economia brasileira e do orçamento público pelo capital financeiro, as políticas educacionais orientadas pelos organismos privados internacionais, com destaque para o BID, não sofrem resistência e são facilmente implantadas no país.

A Emenda Constitucional 95 (EC-95) deixou os gastos da dívida pública fora do teto de gastos, enquanto todos os gastos relacionados à manutenção da estrutura do Estado e serviços prestados à população “ficam estabelecidos, para cada exercício, limites individualizados para as despesas primárias” (BRASIL, 2016, p.1), o que paralisa a possibilidade de investimentos em áreas essenciais. No que lhe concerne, a Emenda Constitucional 106 (EC-106), privilegiou os bancos para os gastos financeiros com a dívida pública, durante a pandemia da COVID-19, e liberou totalmente o pagamento de juros, inclusive por meio da emissão de novos títulos da dívida, suspendendo a aplicação “do inciso III do caput do art. 167 da Constituição Federal”

(BRASIL, 2020, p. 1), agravando assim a situação das contas públicas e aumentando a transferência de renda e riqueza dos mais pobres para os mais ricos. Os dados revelam o aumento dos gastos com a dívida pública em R\$ 344 bilhões, alcançando a cifra de R\$ 1,381 trilhão em 2020, equivalente a 472% do valor gasto com o “Auxílio Emergencial” (AUDITORIA CIDADÃ DA DÍVIDA, 2021, p. 4).

Para Marx, a dívida pública surge na gênese do próprio modo de produção capitalista como um dos mecanismos da acumulação primitiva e como uma das alavancas mais poderosas para a acumulação de capital (2011, p. 1.493). Assim, a dívida pública “impulsionou as sociedades por ações, o comércio com papéis negociáveis de todo tipo, a agiotagem, numa palavra: o jogo da Bolsa e a moderna bancocracia” (MARX, 2011, p. 1.494).

4.3 A sangria do fundo público na educação municipal de Manaus

Esta subseção trata da importância do fundo público como elemento estrutural ao desenvolvimento do capital financeiro, sobretudo o papel da União no financiamento da educação. Eis a contradição presente nessa seara, o fundo público, no capitalismo, deriva sempre da apropriação do mais-valor, seu cerne é o sobretrabalho e serve como forma de subsidiar mais trabalho excedente. Mostrar as contradições na dinâmica do fundo público não significa ignorá-lo como importante elemento para o acirramento da luta de classes em torno da política social, contudo, cumpre elucidar a posição do Estado da classe no capitalismo e os limites da luta restrita à esfera estatal.

Em uma definição elementar de fundo público, pode-se afirmar que se trata da soma de recursos arrecadados pelo Estado, onde os tributos, pagos de forma direta ou indireta, envolvem taxações da sociedade. A caracterização do fundo público perpassa por reflexões da dinâmica contemporânea e os efeitos que o retorno da arrecadação pública pode proporcionar à população. Nesse sentido, os estudos de Oliveira (1998), Salvador (2010), contribuem nesse entendimento.

Assim, para Salvador (2010), o fundo público “envolve toda a capacidade de mobilização de recursos que o Estado tem para intervir na economia” (p. 607). Com isso, ocorre na sociedade, uma disputa por recursos do fundo público no âmbito do orçamento estatal, “onde

as diferentes forças da sociedade buscam inserir seus interesses” (SALVADOR, 2010, p. 607). Para Oliveira (1998), o fundo público,

passou a ser o pressuposto do financiamento da acumulação de capital, de um lado, e, de outro, do financiamento da reprodução da força de trabalho, atingindo toda a população por meio dos gastos sociais” (OLIVEIRA, 1998, p. 8).

A estrutura de financiamento da educação no Brasil, particularmente no que tange à vinculação de receitas e às políticas de fundos, são impactantes nas políticas educacionais. O art. 212 da Constituição Federal de 1988, vincula um percentual mínimo de 25% de impostos e transferências constitucionais para Manutenção Desenvolvimento do Ensino (MDE) por parte dos estados, Distrito Federal e municípios (BRASIL, 1988), para aplicação no âmbito da atuação prioritária dos entes federados, definida no art. 211 da referida Carta Magna, modificada pela EC n.º 14/1996, sendo a educação infantil e ensino fundamental para os municípios, ensino fundamental e ensino médio para os estados e, no caso da União, financiando as instituições de ensino públicas federais e atuando de forma redistributiva e supletiva na busca da equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino, mediante assistência técnica e financeira aos entes da federação.

Contudo, com o novo regime fiscal consumado pela aprovação da Emenda Constitucional n.º 95/2016, foi estabelecido para os próximos 20 anos um teto que limitou as despesas primárias, inclusive do Poder Executivo Federal, que incluem as políticas educacionais, congelando provisoriamente o dispositivo constitucional de vinculação de receitas da União de 18%, pois, desde o início de 2017, o investimento em educação ficou limitado ao valor gasto no ano anterior, reajustado pelo IPCA – Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), criada pela Emenda Constitucional n.º. 53/2006 e regulamentada pela lei n. 11.494/2007, atua através 27 fundos em nome dos estados e Distrito Federal, em que a redistribuição dos recursos tem por critério o número de matrículas da educação básica, conforme os dados do último Censo Escolar, e a modalidade a qual a mesma está vinculada, sendo que, para essa redistribuição, são computados os estudantes matriculados no âmbito da atuação prioritária do ente federado. Cada estado deve usar o mínimo de 70% do recurso para remunerar os profissionais ativos da Educação Básica (até 2020 eram 60%). Os

30% restantes são destinados à aquisição, construção e manutenção de serviços e equipamentos de ensino.

A União ampliará a complementação de recursos progressivamente, de 10% a 23% do total dos fundos de acordo com três critérios: recursos do fundo por matrícula (VAAF), seguindo a lógica vigente até 2020; Recursos de cada governo vinculados à educação por matrícula (VAAT) e Resultados de cada governo na redução de desigualdade e melhoria do desempenho dos alunos, por matrícula (VAAR).

Em consequência, a aplicação dos recursos do fundo deve ser direcionada à responsabilidade educacional da educação básica prevista na Constituição Federal de 1988. O fundo público, especialmente no âmbito da União, conduziu na tentativa de ampliar as condições remuneratórias dos municípios em regiões com menor potencial de investimento, efetivamente por meio do Fundeb.

No caso do fundo público para educação, Salvador (2017) apresenta a investigação realizada pela equipe de pesquisadores da Universidade de Brasília (UNB), cuja fonte principal de coleta dos dados foi o Sistema de Coleta de Dados Contábeis de Estados e Municípios (SISTN), sendo de responsabilidade da Secretaria do Tesouro Nacional (STN), considerando os 26 estados e o Distrito Federal. Os valores são referentes ao período de 2009 a 2013, deflacionados pelo Índice Geral de Preços – Disponibilidade Interna (IGP-DI). No período analisado, os dados revelam que os estados da região Norte, vem aumentando a participação no fundo público de recursos destinados pelas Unidades da Federação para a educação. “Essa análise cotejada com as informações sobre o incremento nas matrículas públicas revela que a possível explicação para o aumento no orçamento desses estados foi o incremento no quantitativo de estudantes matriculados na rede pública” (SALVADOR, 2017, p. 93). Por exemplo, o estado do AM apresenta no mesmo período desta análise, um aumento na participação nos gastos orçamentários com educação de 1,69% ano 2009; 1,97% ano 2010; 1,75% ano 2011; 1,82% ano 2012 e de 2,01% ano 2013. (SALVADOR, 2017, p. 93).

De acordo com o relatório do Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (SIOPE)⁹⁰, de responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), registra os valores das despesas do FUNDEB pelo município de Manaus, detalhados na Tabela 4 (p. 200).

⁹⁰É uma ferramenta eletrônica instituída para coleta, processamento, disseminação e acesso público às informações referentes aos orçamentos de educação da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios.

Tabela 4: Demonstrativo das Receitas e Despesas com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais do Município de Manaus.

RECEITA REALIZADA 2013	R\$ 549.140.796,16
RECEITA REALIZADA 2014	R\$ 581.968.461,08
RECEITA REALIZADA 2015	R\$ 604.842.687,98
RECEITA REALIZADA 2016	R\$ 637.133.257,36
RECEITA REALIZADA 2017	R\$ 826.158.306,00
RECEITA REALIZADA 2018	R\$ 828.342.986,75
RECEITA REALIZADA 2019	R\$ 888.410.903,87
RECEITA REALIZADA 2020	R\$ 903.947.756,76
RECEITA REALIZADA 2021	R\$ 1.175.206.000,00

Fonte: Elaboração Própria com dados do SIOPE.

No período de 2013 a 2020, o município de Manaus, de acordo com a Tabela 5, houve uma evolução nos gastos da função educação.

Tabela 5: Demonstrativo da Função Educação despesas pagas do município de Manaus.

Total da Função Educação 2013	R\$ 829.226.578,90
Total da Função Educação 2014	R\$ 964.752.867,72
Total da Função Educação 2015	R\$ 993.917.364,11
Total da Função Educação 2016	R\$ 1.128.636.173,38
Total da Função Educação 2017	R\$ 1.206.957.267,56
Total da Função Educação 2018	R\$ 1.302.376.019,51
Total da Função Educação 2019	R\$ 1.406.658.876,61
Total da Função Educaçãoalugueso 2020	R\$ 1.490.576.344,65

Fonte: Elaboração Própria com dados do SIOPE

Nesse contexto, o município de Manaus apresenta no período de 2013 a 2020, um aumento na participação nos gastos orçamentários com educação. De acordo com Salvador (2017), as cidades da região Norte do país apresentaram crescimento nos recursos orçamentários destinados à educação sendo o maior incremento no município de Manaus, “com uma variação de R\$ 805,9 milhões, em 2010, para R\$ 1,1 bilhão, em 2014, isto é, um crescimento real de 44,1%.” (SALVADOR, 2017, p. 279).

A pergunta é, quantos bilhões de reais são sangrados do orçamento público municipal, para os cofres de bancos, fundações, empresas, na forma de serviços, tecnologias e produtos de suporte às atividades educacionais, que revelam a extensão da mercadorização da educação básica.

Quadro 24: Comparativo da Dívida Ativa: Manaus (2013/2019).

DÍVIDA ATIVA	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
(+) Saldo Exercício Anterior	3.130.583.434,30	3.217.373.655,38	2.252.861.958,93	2.399.370.043,67	2.988.316.316,52	3.891.322.776,33	4.880.688.180,17
(-) Recebimento/Arrecadação	(67.766.205,97)	(76.648.464,02)	(94.771.928,35)	(63.961.709,96)	(117.516.398,02)	-46.639.833,75	-58.142.079,72
(+) Inscrição / Tributária						33.742.452,30	890.769.423,59
(+) Inscrição / Não Tributária							
(-) Ajuste/Cobranças Admin	0,00	(1.075.189.909,13)	0,00	652.907.982,81	408.459.648,47	1.002.262.785,29	1.051.142.135,84
TOTAL	3.217.373.655,38	2.252.861.958,93	2.252.861.958,93	2.988.316.316,52	3.279.259.566,97	4.880.688.180,17	6.764.457.659,88

Fonte: Elaboração Própria com dados utilizados da Prefeitura Municipal de Manaus: Balanço Geral Anual.

O Quadro de Detalhamento da Despesa (QDD) determina a divulgação de todas as ações orçamentárias dos órgãos, entidades e fundos, inclusive da Câmara Municipal de Manaus, constantes do Orçamento Fiscal e da Seguridade Social do Município de Manaus. O art. 86 da Lei n.º 2.758 de 14 de julho de 2021 determina a divulgação do QDD 2021. A metodologia aplicada na formação da codificação das fontes de recursos baseia-se na Portaria Conjunta n.º 01, de 10 de dezembro de 2014, da Secretaria do Tesouro Nacional (STN), do Ministério da

Fazenda e da Secretaria do Orçamento Federal (SOF), e do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão.

O QDD mostra na fonte recursos da Secretaria Municipal de Educação, os encargos da Dívida Fundada Externa/PROEMEM, no valor total de R\$ 1.700.000,00 (um milhão e setecentos mil reais), que é proveniente dos juros sobre a Dívida por Contrato, mais o valor de outros encargos sobre a Dívida por Contrato. O QDD revela também dos recursos do FUNDEB, destinados para o pagamento dos encargos da Dívida Fundada Externa/PROEMEM, no valor de R\$ 5.300.000,00 (cinco milhões e trezentos mil reais), proveniente dos juros sobre a Dívida por Contrato, mais o valor de outros encargos sobre a Dívida por Contrato. Ou seja, destina-se o valor total geral de R \$ 7.000.000,00 (sete milhões de reais), dos recursos municipal (SEMED) e federal (FUNDEB), para o pagamento da dívida externa do acordo entre o BID e a Prefeitura Municipal de Manaus.

Cabe, assim, revelar a organização de projetos sob as diretrizes do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), elaborados pelo mercado privado para o setor público, abarcando as administrações públicas federais, estaduais, municipais e suas secretarias de educação, entre outras. O município de Manaus recebeu durante o período de 2017 a 2021 os valores nominais da operação de crédito externo, com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), no valor de US\$ 52.000.000,00 (cinquenta e dois milhões de dólares dos Estados Unidos da América), para a execução das metas estabelecidas pelo Projeto de Expansão e Melhoria Educacional da Rede Pública Municipal de Manaus (PROEMEM), no âmbito da Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Observa-se os valores liberados anualmente, ou seja, pagos em cinco parcelas anuais, conforme a Tabela 6 (p. 203).

Tabela 6: Liberação da operação de crédito externo no período de 2017 a 2021.

ANO	LIBERAÇÃO
2017	US\$ 460.000,00 (quatrocentos e sessenta mil dólares dos Estados Unidos da América)
2018	US\$ 17.930.000,00 (dezessete milhões, novecentos e trinta mil dólares dos Estados Unidos da América)
2019	US\$ 13.060.000,00 (treze milhões e sessenta mil dólares dos Estados Unidos da América)
2020	US\$ 14.570.000,00 (quatorze milhões, quinhentos e setenta mil dólares dos Estados Unidos da América)
2021	US\$ 5.980.000,00 (cinco milhões, novecentos e oitenta mil dólares dos Estados Unidos da América)
Subtotal	US\$ 52.0000.000,00

Fonte: Elaboração da autora, com dados do Diário Oficial da União (DOU). Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/DOU/2017/05/19>. Acesso em: 13 de julho de 2021.

Observa-se a sangria dos recursos públicos materializados na Tabela 7, pois o total das despesas da SEMED no ano 2021, é no valor de R\$ 1.855.695.000,00 (um bilhão, oitocentos e cinquenta e cinco milhões, seiscentos e noventa e cinco mil reais), destacando o empréstimo externo para a execução do PROEMEM (BID-PMM), sabendo que os valores liberados anualmente, a partir de 2017, pagos em cinco parcelas anuais, foi finalizado no ano de 2021.

Tabela 7: Total geral das despesas da SEMED/2021.

SEMED	R\$ 633.569.000,00
FUNDEB	R \$ 1. 175.206.000,00
PROEMEM	R\$ 46.920.000,00
TOTAL GERAL	R \$ 1. 855. 695.000,00

Fonte: Elaboração própria com dados do QDD/2021.

A falácia da expansão e melhoria educacional que redunde na sangria dos recursos públicos, é verificado no Quadro 18 (p. 158), referente os valores gastos com contratos de empresas, instituições e fundações para a implementação unicamente de uma das ações do PROEMEM, que atende ao componente 2 no total de R\$ 83.613.276,19 (oitenta e três milhões, seiscentos e treze mil, duzentos e setenta e seis reais e dezenove centavos). Assim, essa engrenagem do sistema de parceria público-privada, vai estabelecendo seu terreno lucrativo.

Nesse cenário, é premente intensificar o debate sobre o financiamento da educação, aqui entendido como uma nova fase de reprodução do capital, caracterizada pela preponderância das finanças. Em síntese, como fora sentenciado por Fontes (2010), no qual as forças capitalistas dominantes aproveitam-se de situações sociais, históricas e culturais, “subalternizando populações sob relações desiguais, mas imbricadas, utilizando ou recriando formas tradicionais como trampolim para sua expansão (p. 64). Assim, a lógica idealista apontada pelas ações do PROEMEM caracteriza as perspectivas teóricas influenciadas pelo setor privado (inter) nacional, mediadas pelas doutrinas ou ideologias, na dinâmica das relações econômicas de exploração.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dificuldade consiste simplesmente na compreensão geral dessas contradições. Tão logo são especificadas, são esclarecidas.

Karl Marx, (2011b, p. 63).

Esta tese buscou analisar as implicações do Projeto de Expansão e Melhoria Educacional da Rede Pública de Manaus (PROEMEM) para educação pública municipal de Manaus/AM no período de 2013 a 2021, particularmente na formação docente, tendo em vista o acordo firmado entre o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Prefeitura Municipal de Manaus (PMM), para o financiamento das suas ações. Deste modo, a incorporação da lógica do mercado na educação pública municipal, através deste acordo BID-PMM, selou compromissos cruciais para a escola pública municipal e a vida escolar em suas múltiplas facetas.

O acordo BID-PMM, expressa um processo contraditório, que neste caso, é indisfarçável sua condição de intelectual do capital, dada a iniciativa de exigências de condicionalidades, a cada empréstimo realizado, e, fundamentalmente, os aspectos ideológicos recorrentes na operação de crédito celebrada, que não deixam dúvidas quanto à identidade política da organização. Portanto, está evidenciado que a lógica mercantil prevalece orientando as políticas educacionais na capital amazonense. Essa realidade mostra que há muitos elementos que precisam ser estudados, para entender esse sistema de parceria público-privada, que se estabelece na educação pública com os convênios, contratos, acordos e parcerias privadas, realizados nas escolas públicas. Assim, a lógica do mercado vai permeando a forma de organizar a educação pública municipal, sendo que o mercado educacional tem se destacado por vincular à aquisição e utilização de seus produtos, serviços e tecnologias educacionais, os supostos benefícios para atingir uma determinada qualidade da educação.

Nessa perspectiva, a ideia de qualidade da educação comercializada pelas Organizações Privadas Hegemônicas (OPH) está associada à aquisição dos produtos, serviços e tecnologias numa sociedade do tipo democrática. Nesse sentido, o discurso apresentado por essas organizações privadas na educação, soa como se essa aquisição fosse suficiente para o homem realizar a apropriação do conhecimento e realizar a transformação social. As políticas de

parcerias público-privadas fazem parte do cenário internacional e nacional, desde as últimas décadas do século XX, em que se fortaleceram as políticas e reformas neoliberais, no contexto da globalização da economia.

Verifica-se que esse movimento não se limita a esse processo político-econômico do neoliberalismo e da globalização econômica, pois no Brasil foi se consolidando, historicamente, e se ampliou a partir dos anos 1990, momento em que a sociedade civil foi conclamada a participar ativamente de novas formas de gestão da administração pública, em sociedades do tipo democráticas que são organizadas em: Organizações Sociais (OS), Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs), Organizações da Sociedade Civil (OSC), empresas privadas, entre outras.

Observa-se que tem se materializado a mercantilização na organização e no funcionamento da educação pública municipal e ressalta-se a importância dada às questões inerentes à relação entre Estado e educação, diante do fato de que as políticas e diretrizes construídas para garantir as condições do atendimento escolar público, gratuito, democrático, laico, entendido como um direito social e um bem público, estão se dando na esfera dos interesses privatizantes, sendo concebida como mercadoria educacional. Essa relação entre Estado, mercado e educação tem uma trajetória histórica conflituosa, dado o antagonismo dos projetos de interesses públicos e privados que mantêm suas diferenças estruturais, políticas e ideológicas no cenário de consolidação da educação pública brasileira.

Os aportes teórico-metodológicos que deram sustentação à problematização e análise das indagações aqui propostas, partiram das contribuições do materialismo histórico-dialético, que guiaram o percurso da análise documental, tendo em vista que esse método permitiu analisar o particular, nesse caso o acordo BID-PMM, para o financiamento das ações do PROEMEM, implantados na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Manaus, em seu movimento dialético com o universal, que se refere ao mercado educacional, em seu estágio de privatização da educação. Nessa abordagem, as categorias de análise representam as relações reais e a reprodução do concreto por meio do pensamento. Assim, utilizaram-se como categorias de análise a totalidade, mediação e contradição, e como categorias temáticas, organizações privadas hegemônicas e mercadorização da educação.

Entende-se que público e privado se expressam como polos opostos e se revelam nas contradições que emergem nos espaços das lutas de classes, por meio dos sujeitos histórico-sociais em movimentos concretos. Significa entender sua essência, não apenas para operar a sua crítica, mas, antes e sobretudo, para compreendê-la na sua totalidade e no seu conteúdo, que somente pode ser apreendida em sua complexidade, através de ferramentas teóricas que possibilitem

interpretar e explicar esse processo na educação. Assim, a mediação desse processo não é visível nos simples atos de troca.

O capital financeiro em educação ampliou e diversificou o campo de atuação do mercado educacional e abriu novos *nichos* de exploração econômica, favoráveis para a exploração comercial da educação. Esse processo de fortalecimento e abrangência das Organizações Privadas Hegemônicas (OPH), na educação, teve condições políticas e econômicas favoráveis a aprofundar sua interferência na defesa e na organização da educação pública, conforme se verifica nas propostas apresentadas pelo Movimento Todos pela Educação, para solucionar os problemas da educação pública e promover uma suposta educação de qualidade.

Considera-se que as ações provenientes do acordo BID-PMM, implementadas na Secretaria Municipal de Educação de Manaus, estão alinhadas a um processo amplo e complexo que dá visibilidade a um projeto de sociedade e a um projeto educativo contraditório, desigual e privatizante, centrado na relação entre Estado, mercado, sociedade e educação. Conforme constata-se na educação municipal de Manaus, tem se consolidado um intrincado processo que mescla as faces públicas e privadas da educação, sobretudo, na formação de professores, centrada, principalmente, num pragmatismo, difundido pela propalada pedagogia das competências. Nesse contexto, a formação de professores tem sido reduzida “aos interesses do capital, tornando a formação de professores uma ferramenta potente para atender à lógica do mercado” (MAUÉS, 2013, p. 15).

A inserção dos programas de Tutoria Educacional e ProFuturo analisadas, mantém-se orientada pela lógica da Fundação Itaú Social, Fundação Telefônica Vivo, juntamente com a Fundação Bancária “La Caixa”, que tem seus fundamentos localizados nos princípios apresentados pela economia de mercado, em que os produtos e serviços dessas Fundações assumem a centralidade do processo de conhecimento e da busca por uma denominada qualidade da educação, configurando-se num processo fetichizado. O avanço do capital sobre a educação básica assume as mais variadas estratégias, e assim evidencia-se a formação continuada de professores como uma delas. As organizações privadas inseridas na formação continuada têm se estabelecido como “agências do imperialismo na atualidade que transformam os professores em executores de atividades prontas, retirando-lhes os últimos resquícios de autonomia que eventualmente possuam” (SILVA, 2017, p. 146).

Neste sentido, esses programas da Fundação Itaú Social, Fundação Telefônica Vivo e Fundação Bancária “La Caixa”, são difusores das diretrizes colocadas pelas organizações internacionais para as políticas locais, que buscam materialização no chão das escolas públicas

municipais de Manaus. Conseqüentemente, o sistema de parceria público-privada instituiu um processo de mediação entre o global e o local nas escolas, alterando: “discursos, práticas e relações em seu interior, influenciando a gestão e organização do trabalho docente”. (SHIROMA, 2011, p. 16-17).

Conforme analisado, a transferência de dinheiro público da educação municipal para aquisição de produtos, serviços e tecnologias do mercado educacional tem promovido uma modernização subordinada, favorecendo a incorporação no pensamento educacional de uma nova justificativa ético-moral e política privatizante e mercantilista. Nesse cenário, se viabiliza o processo de consolidação dos Organismos Privados Hegemônicos (OPH) na educação pública em Manaus, que encontram novos *nichos* de exploração econômica, possibilitando a apropriação privada do bem público, sem, contudo, gerar, efetivamente, a melhoria da rede escolar pública, visto que a sociedade capitalista, por ser contraditória, prevê os meios de assegurar as diferenças de classe.

No desenvolver deste estudo foram problematizadas as implicações do PROEMEM na educação pública municipal de Manaus no período de 2013 a 2021, particularmente na formação docente, tendo em vista o acordo BID-PMM para o financiamento das suas ações. Assim, a pesquisa constatou que a inserção das Organizações Privadas Hegemônicas (OPH) na educação pública municipal em Manaus tem levado à internalização e naturalização de que tudo que envolve a educação pública pode e deve ser convertido em bens e produtos comercializáveis.

Notadamente, o sistema de parceria público-privada em educação, possibilita um controle dos serviços educacionais pelas grandes organizações privadas da educação, estreitando as finalidades educativas aos interesses de mercado. O processo de flexibilização da legislação federal para as administrações públicas diretas, autárquicas e fundacionais da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, tem possibilitado a normatização de parcerias público-privadas, pois essa flexibilização prevê normas gerais de licitação e contratação de obras, serviços, compras e alienações (BRASIL, 1988, Art. 37, inciso XXI). Isso permite que diferentes contratos de prestação de serviços sejam realizados entre as esferas públicas e privadas mediante processo de licitação pública e inclusive sem licitação, mediante a inexigibilidade de licitação (BRASIL, 1993).

Na análise da implementação das ações do PROEMEM na rede pública municipal de ensino evidenciou-se o componente 2, que anuncia como finalidade melhorar o desempenho dos estudantes da educação infantil e ensino fundamental, este componente financiou os programas de correção de fluxo – Se Liga, para estudantes não alfabetizados e Acelera Brasil,

para estudantes alfabetizados em distorção idade-série, matriculados no 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, suporte teórico-metodológico aos docentes que atuam nos Programas de correção de Fluxo com a equipe do Instituto Ayrton Senna (IAS), que realizou formação continuada em serviço; Firmou Convênio com a Fundação Itaú Social para implementação do Programa de Tutoria Educacional (PTE), na formação continuada em serviço desenvolvido pela Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM), para atendimento aos pedagogos e professores em estágio probatório da educação infantil e do ensino fundamental; Formalizou com a Fundação Lemann, por meio do Termo de Cooperação Técnica à implementação da plataforma *Khan Academy* em salas de aula da rede municipal de ensino de Manaus, propondo formações continuadas aos professores de matemática, para avaliação da aplicabilidade da ferramenta aos estudantes do ensino fundamental de forma experimental na rede municipal; E com a Fundação Telefônica Vivo, por meio do Acordo de Cooperação é implementou o Projeto ProFuturo Aula Digital voltados para à formação continuada de professores da Educação Básica através de plataformas digitais, que é uma iniciativa da Fundação Telefônica Vivo e Fundação Bancária La Caixa, sendo executado pela Fundação Vitória Amazônica (FVA). Por sua abrangência e desempenho, entende-se que essas Fundações representam a fração empresarial atuando diretamente na educação básica pública.

Revelou, portanto, as estratégias mercantilistas na condução da formação continuada de professores da rede pública municipal de Manaus, financiadas pelas ações do PROEMEM, pois o sistema de parceria público-privada no âmbito da SEMED/Manaus, não se apresentam como inédito, no entanto, cabe apontar que foi a partir do acordo BID-PMM que se observou a expansão das Organizações Privadas Hegemônicas (OPH) na formação continuada dos professores da rede municipal de Manaus. Assim sendo, afirma-se que as implicações do sistema de parceria público-privada, influenciam diretamente na política educacional para a educação pública de Manaus, especificamente a formação docente, que traz no bojo, estratégias mercantilistas moldadas pela subserviência ao capital financeiro, estabelecendo seu terreno lucrativo no âmbito educacional e integrando-se ao processo de privatização da educação básica, que ameaça fortemente o processo da democratização da educação pública.

Assim, a pesquisa revelou como o acordo do empréstimo externo firmado entre o BID e a Prefeitura Municipal de Manaus para o financiamento das ações do PROEMEM tem produzido endividamento público, através de seus vários movimentos no sistema de parceria público-privado na educação, especialmente com a falácia da expansão e melhoria educacional, que redundam na sangria dos recursos públicos. Esse acordo apresenta em seu bojo as estratégias mercantilistas moldadas para a subserviência ao capital financeiro, formando uma

“engrenagem” do sistema, estabelecendo seu terreno lucrativo. E, para além do endividamento, constatou-se que o setor privado (inter)nacional, no âmbito educacional, tem por objetivo empobrecer a educação básica de Manaus, pois sonega aos trabalhadores da educação os conhecimentos históricos e socialmente produzidos pela humanidade, uma vez que suas indicações e promoção de treinamentos se sustentam em processos que se contrapõem à educação pública, gratuita, democrática, laica e de qualidade, bem como à formação humana voltada para cidadania plena.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise; BORGHI, Raquel; ARELARO, Lisete. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. **Educação & Sociedade**: [S.L.], v. 30, n. 108, p. 799-818, out. 2009. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302009000300009>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302009000300009&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 09 mar. 2019.

ADRIÃO, Theresa. *et. al.* Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, vol. 30, n. 108, p. 799-818, out. 2009.

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera (org.). Gestão municipal da educação e as parcerias com o Instituto Ayrton Senna. Brasília: **Anpae**, 2019. 140 p. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/gestao-municipal-ayrton-sena.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2020.

ADRIÃO, Theresa. A privatização da educação básica no Brasil: considerações sobre a incidência de corporações na gestão da educação pública. **Researchgate**, Campinas, ago. 2017. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/319376858>. Acesso em: 17 jun. 2020.

AFONSO, Almerindo Janela. Protagonismos instáveis dos princípios de regulação e interfaces público/privado em educação. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1137-1156, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em set. de 2021.

ALVES, Gilberto Luiz. A inovação nas práticas educativas das escolas estatais e particulares. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; JACOMELI, Mara R. M.; SILVA, Tânia M. T. da (Org.). **O público e o privado na história da educação brasileira**. Campinas: Autores Associados, UNISAL, 2005. p. 99-123.

ALGÉBAILE, Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. *In*: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-Neoliberalismo: As políticas sociais e o Estado democrático**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

ANTUNES, Ricardo. Reestruturação produtiva e mudanças no mundo do trabalho numa ordem neoliberal. *In*: DOURADO, Luiz Fernando; PARO, Vitor Henrique (Org.). **Políticas públicas & educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001. p. 13-27

ARANHA, Rudervania da Silva Lima. **PROEMEM: a lógica do mercado na educação pública municipal de Manaus**. 2017. 148 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação - Educação e Políticas Públicas, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6134>. Acesso em: 15 jun 2018.

ARANHA, Rudervania da Silva Lima; OLIVEIRA Selma Suely Baçal de. Agenda do Banco Interamericano de Desenvolvimento para a rede municipal de ensino de Manaus. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, e195438, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Sr3X5Ty6mXhzY5bgScVf9dt/?lang=pt>. Acesso em 20 jun. 2020.

AUDITORIA CIDADÃ DA DÍVIDA. **Gastos com a dívida pública cresceram 33% em 2020**. Disponível em: <https://auditoriacidada.org.br/conteudo/gastos-com-a-divida-publica-cresceram-33-em-2020/>. Acesso em: 10 jan. 2022.

BAÇAL, Selma (Org.). **A mobilidade dos desempregados em Manaus**. Manaus: EDUA, 2010.

BID. BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO. **Programa de Aceleración del Desarrollo de la Educación de Amazonas (PADEAM)**. [2012]. Disponível em: <https://www.iadb.org/en/project/BR-L1328>. Acesso em: 20. mar. 2020.

BID. BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO **Programa de Aceleração do Desenvolvimento da da Educação do Amazonas - PADEAM**. [2012]. Disponível em: <https://www.iadb.org/en/project/BR-L1328>. Acesso em: 20. mar. 2020.

BID. BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMIENTO. **Informe General: Evaluación intermedia de los compromisos del noveno aumento general de capital**. [2013]. Disponível: <https://publications.iadb.org/>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BID. BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO. **Proyecto de Expansión y Mejoramiento Educativo de la red Pública Municipal de Manaus (PROEMEM)**. [2014]. Disponível em: <https://www.iadb.org/en/project/BR-L1392>. Acesso em: 20. mar. 2020.

BID. BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO. **Contrato de Empréstimo nº 3397/OB-BR**. 14 jul. de [2017]. Disponível em: <https://www.iadb.org/en/project/BR-L1392>. Acesso em: 20. mar. 2020.

BID. BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO. **Contrato de Garantia - Projeto de Expansão e Melhoria Educacional da Rede Pública Municipal de Manaus (PROEMEM)**. [2018]. Disponível em: <https://www.iadb.org/en/project/BR-L1392>. Acesso em: 05. jun. 2020.

BID. BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO. **Relatório de Auditoria: Exercício de 2019**. [2020]. Disponível em: <https://www.iadb.org/en/project/BR-L1392>. Acesso em: 02. fev. 2021.

BID. BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO. **Covid-19 e financiamento da educação no Brasil: impactos da pandemia sobre o orçamento educacional**. [2020a]. Disponível em: <https://publications.iadb.org/pt/search-by-country>. Acesso em: 15. nov. 2020

BID. BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO. **Instrumento de alteração contratual entre o Banco Interamericano de Desenvolvimento e o Estado do Amazonas com garantia da República Federativa do Brasil**. [2020b]. Disponível em: <https://www.iadb.org/en/project/BR-L1392>. Acesso em: 14. jan. 2021.

BID. BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO. **Relatório de nº 003/2021-COMREX-TCE/AM**. Exercício. [2021]. Disponível em: <https://www.iadb.org/en/project/BR-L1392>. Acesso em: 12 dez. 2021.

BERNARDO, João. **O inimigo oculto**: ensaio sobre a luta de classes manifesto anti-ecológico. Porto: Edições Afrontamento, 1979.

BOTTOMORE, Tom (Org.). Dicionário do pensamento marxista. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, DF: Presidência da República, [1995]. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002599.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993**. Regulamenta o art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8666cons.htm. Acesso em: 01 jun. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 22 dez. 2020.

BRASIL. [Constituição (1998)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.637, de 15 de maio de 1998a**. Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais. Brasília, DF: Presidência da República, [1998]. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/551513/publicacao/15786797>. Acesso em: 01 jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998b**. Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1998]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9608.htm. Acesso em: 12 mar. 2020

BRASIL. **Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999**. Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9790.htm. Acesso em: 01 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, DF: Presidência da República, [2007]. Disponível em: Acesso em: 25 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014**. Estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil. Brasília, DF: Presidência

da República, [2019]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13019.htm. Acesso em: 01 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.204, de 14 de dezembro de 2015**. Altera a Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014, “que estabelece o regime jurídico das parcerias voluntárias, envolvendo ou não transferências de recursos financeiros, entre a administração pública e as organizações da sociedade civil”. Brasília, DF: Presidência da República, [2015]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2014/lei/l13204.htm. Acesso em: 01 jun. 2020.

BRASIL. **Resolução do Senado Federal nº 43 de 21/12/2001**. Dispõe sobre as operações de crédito interno e externo dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, inclusive concessão de garantias, seus limites e condições de autorização, e da outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. [2001]. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/582604>. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. **Resolução do Senado Federal nº 48 de 21/12/2007**. Dispõe sobre os limites globais para as operações de crédito externo e interno da união, de suas autarquias e demais entidades controladas pelo poder público federal e estabelece limites e condições para a concessão de garantia da união em operações de crédito externo e interno. Brasília, DF: Presidência da República, [2007]. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/576233>. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. Resolução do senado federal nº 7 de 18/05/2017. Autoriza o Município de Manaus (AM) a contratar operação de crédito externo, com garantia da União, com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), no valor de até US\$ 52.000.000,00 (cinquenta e dois milhões de dólares dos Estados Unidos da América). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, nº 95, p. 2, 19 maio 2017. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/147090309/dou-secao-1-19-05-2017-pg-2>. Acesso em: 15 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. FNDE. **FUNDEB** – Manual de Orientação. Brasília, 2008.

BRASIL. FNDE. **Relatório de gestão do FNDE 2013/2020**. Brasília: FNDE, 2021. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/index.php/fnde_sistemas/siope/relatorios/relatorios-municipais. Acesso em: 15 jan. 2022.

CAETANO, Maria Raquel. PERONI, Vera Maria Vidal. Relação entre o público privado na educação: conceitos, sujeitos, relações. *In*: AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio. **Neoconservadorismo e resistência**: dilemas da educação pública. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista, 2019.

CASIMIRO, Flávio Henrique Calheiros. **A nova direita**: Aparelhos de ação política e ideológica no Brasil contemporâneo. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

CASTELO, Rodrigo. Supremacia rentista no Brasil neoliberal e a violência como potência econômica. **Universidade e sociedade**, Brasília, v. XXVII, p. 58-71, 2017. Disponível em: <http://www.unirio.br/cchs/ess/Members/rodrigo.castelo/artigos/supremacia-rentista-no-brasil-neoliberal-e-a-violencia-como-potencia-economica/view>. Acesso em: 09 maio 2020.

COUTINHO, Carlos Nelson. O Estado Brasileiro: gênese, crise alternativas. *In*: LIMA, Júlio César França de; NEVES, Lúcia M. Wanderley (Org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006. p. 173-200

COUTO, Ronald Costa. **A história viva do BID e o Brasil**. 2ª ed. Rio de Janeiro, 2002.

CUNHA, Luiz Antonio. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o Estado e o mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 p. 809-829, out. 2007. Edição especial. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br.html>. Acesso em: 26 jul. 2019.

DEITOS, Roberto Antonio. **O CAPITAL FINANCEIRO E A EDUCAÇÃO NO BRASIL**. 2005. 368 f. Tese (doutorado) – Curso de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253566>. Acesso em: 17 jan. 2019.

DIAS, Edmundo Fernandes. Hegemonia: Racionalidade que se faz história. *In*: DIAS, Edmundo Fernandes (org.). **O Outro Gramsci**. São Paulo: Xamã, 1996. p. 9-80.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. **Parcerias na administração pública**: concessão, permissão, franquias, terceirização, parceria público-privada. 12. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Forense, 2019.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

DUARTE, Newton. A contradição entre universalidade da cultura humana e o esvaziamento das relações sociais: por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo ou relativismo cultural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, set./dez. 2006.

EVANGELISTA Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. Roteiro de trabalho do minicurso oferecido durante a 31ª Reunião Anual da ANPED, GT15, Educação Especial. Caxambu, out. 2008. Disponível em: <https://xdocs.com.br/download/olinda-evangelista-apontamentos-2855zvw1k58x?hash=4e6111856e9303ed3552c7567bb23bb0>. Acesso em: 20 set. 2020

EVANGELISTA Olinda; SHIROMA Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, set./dez. 2007. Disponível em: <https://bit.ly/37Lu6iB>. Acesso em: 20 set. 2019.

EVANGELISTA Olinda; SHIROMA Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, Rio de Janeiro, set. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a10v33n3.pdf>. Acesso em: 20 set. 2019.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Teorias Educacionais e Teorias Psicológicas: em busca de uma psicologia marxista da educação. *In*: DUARTE, Newton (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 87-103.

FATTORELLI, Maria Lucia. **Auditoria Cidadã da Dívida Pública**: Experiências e Métodos. Brasília: Inove Editora, 2013.

FATTORELLI, Maria Lucia. **A dívida pública em debate**: Saiba o que ela tem a ver com a sua vida. Editora Verbená: Brasília, 2012.

FELDFEBER, Myriam. Internacionalização da educação, Tratados de Livre Comércio e políticas educativas na América Latina. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Crise da escola e Políticas educativas**. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2013.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Políticas educativas no Brasil no tempo da crise. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Crise da escola e Políticas educativas**. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2013. p. 252-270

FIERA, Letícia; EVANGELISTA, Olinda; FLORES, R. Chantagem como estratégia para assegurar o “direito de aprendizagem” aos “vulneráveis”. In: SOARES et al. **Coronavírus, educação e luta de classes no Brasil**. Brasil: Terra Sem Amos, 2020, v. I, p. 21-27.

FONTES, Virgínia. Gramsci, Estado e Sociedade Civil: anjos, demônios ou lutas de classes? **Revista Outubro**, nº 31, 2º semestre, 2018. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/gramsci-estado-e-sociedade-civil-anjos-demonios-ou-lutas-de-classes/> Acesso em: 19 mar. 2021

FONTES, Virgínia. Sociedade Civil no Brasil Contemporâneo: lutas sociais e luta teórica na década de 1980. In: LIMA, Júlio César França de; NEVES, Lúcia M. Wanderley (Org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006. p. 201-240

FONTES, Virgínia. O Brasil e o capital-imperialista: teoria e história. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. In: **Educação e Sociedade**. Cortez: CEDES, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério a destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, abr.-jun. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-73302012000200004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 17 jun. 2020.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018. E-Book. Disponível em: <https://www.expressaopopular.com.br/loja/produto/a-reforma-empresarial-da-educacao-nova-direita-velhas-ideias/>. Acesso em: 17 jun. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio, **Educação e a crise do capitalismo real**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. **Guia de tutoria pedagógica** [2010]. Disponível em: <http://www.fundacaoitausocial.org.br.html>. Acesso em: 05 out. 2021.

FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO. **Informe Social 2020**. São Paulo: Fundação Telefônica Vivo, 2020. Disponível em: https://fundacaotelefonicavivo.org.br/wp-content/uploads/pdfs/Informe%20Social%20_2020_%20VF.pdf. Acesso em: 27 jan. 2020.

FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO. **Informe Social 2019**. São Paulo: Fundação Telefônica Vivo, [2019]. Disponível em: https://fundacaotelefonicavivo.org.br/wp-content/uploads/pdfs/Informe%20Social%20_2020_%20VF.pdf. Acesso em: 27 jan. 2020.

FUNDAÇÃO BANCÁRIA “LA CAIXA”. **Relatório Anual 2019**. Espanha, [2019]. Disponível em: https://sites.fundacionlacaixa.org/informe_anual_2019/pt/#back. Acesso em: 08 ago. 2020.

GAJARDO, Marcela. Reformas educacionais na América Latina: Saldo de uma década. **Preal Serie Documentos**. CINDE, Chile, nº 15, set. 1999. Disponível em: <https://www.preal.online/>. Acesso em: 19 ago. 2020

GAJARDO, Marcela. La educación tras dos décadas de cambio. ¿Qué hemos aprendido? ¿Qué debemos transformar?. **Preal Serie Documentos**. CINDE, Chile, nº 65, dez. 2012. Disponível em: <https://www.preal.online/>. Acesso em: 19 ago. 2020

GALL, Norman; Guedes, Patrícia Mota. A reforma educacional de Nova York: possibilidades para o Brasil. **Fundação Itaú Social e Instituto Fernand Braudel**, 2009. disponível em: <http://p.download.uol.com.br/gd/reformaeducacional.pdf>. Acesso em: 30 set. 2020.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. 6.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**: volume 1: Introdução ao estudo da filosofia, A filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**: volume 3: Maquiavel. Notas sobre o estado e a política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**: volume 2: Os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GOODSON, Ivor F. **As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas**. Tradução de Vera Joscelyne. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

HADDAD, Sérgio (Org.). **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

IANNI, Octavio. **Imperialismo e cultura**. Petrópolis: Vozes, 1979.

JACOMINI, Márcia Aparecida. **Apropriações e usos das contribuições teóricas de Antonio Gramsci em pesquisas sobre políticas educacionais (2000-2010)**. 2018. (Relatório de Estágio Pós-Doutoral) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2018.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

KRAWCZYK, Nora. **A sustentabilidade da reforma educacional em questão**: a posição dos organismos internacionais. Revista Brasileira de Educação (online), Rio de Janeiro, n. 19, p. 43-62, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a04.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2020.

KRAWCZYK, Nora. A construção social das políticas educacionais no Brasil e na América Latina. In: BROOKE, Nigel (Org.). **Marcos históricos na formação da educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 347-349.

LAMOSA, Rodrigo (Org.). **Classe dominante e educação em tempos de pandemia**: uma tragédia anunciada. Editora Terra sem Amos: Parnaíba, 2020.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira. “Novas” estratégias da gestão privada da educação pública. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira. (Org.) **Política e Trabalho na escola**: administração dos sistemas públicos de educação básica. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LEHER, Roberto. **Universidade e heteronomia cultural do capitalismo dependente**: um estudo a partir de Florestan Fernandes. Rio de Janeiro: Consequência, 2018.

LÉNINE, Vladimir Ilitch. **Obras escolhidas em três tomos**: volume 3. Lisboa: Edições Avante, 1982.

LÊNIN, Vladimir Ilitch. **O Imperialismo**: Fase superior do capitalismo. 3.ed. São Paulo: Global, 1985.

LÊNIN, Vladimir Ilitch. **O estado e a revolução**: o que ensina o marxismo sobre o estado e o papel do proletariado na revolução. São Paulo: Hucitec, 1986.

LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (Org.). **Dicionário gramsciano (1926-1937)**. São Paulo: Boitempo, 2017

LÖWY, Michael. **Ideologias e Ciência Social**: elementos para uma análise marxista. 20ª ed. São Paulo: Cortez, 2015.

LÜDKE, Menga. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social I**. Boitempo Editorial, 2012.

MANAUS, Prefeitura Municipal de Manaus. Decreto nº. 0090, de 4 de maio de 2009, Modifica o Regimento Interno da SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, e dá outras providências. **Diário Oficial do Município de Manaus**, Manaus, AM, Ano X, Edição 2196, p. 18, 05 Maio. 2009. Disponível em:

<http://dom.manaus.am.gov.br/pdf/2009/maio/dom2196cad1.pdf/view>. Acesso em: 12 de dez. 2020.

MANAUS. Prefeitura Municipal de Manaus. Portal Transparência. Arthur firma empréstimo para ampliação e melhoria da rede pública de ensino em Manaus. 2017. **Notícias**. Disponível em: <https://www.manaus.am.gov.br/noticia/arthur-firma-emprestimo-para-ampliacao-e-melhoria-da-rede-publica-de-ensino-em-manaus/>. Acesso em: 14 jul. 2017.

MANAUS. **Lei Municipal nº 1.831, de 30 de dezembro de 2013**. DISPÕE sobre o Plano Plurianual do Município para o período de 2014 a 2017. Diário Oficial do Município de Manaus, Manaus, AM, 30 out de 2014. Manaus, AM, Ano XIV, Edição 3321, p. 1, 30 dez. [2013]. Disponível em: <http://dom.manaus.am.gov.br/pdf/2013/dezembro/DOM%203321%2030.12.2013%20CAD%201.pdf/view>. Acesso em: 10 jul. 2019.

MANAUS. **Lei nº 1.921, de 30 de outubro de 2014**. Institui, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, o Projeto de Expansão e Melhoria Educacional da Rede Pública Municipal de Manaus – PROEMEM, e estabelece outras providências. Diário Oficial do Município de Manaus, Manaus, AM, 30 out de 2014. Manaus, AM, Ano XIV, Edição 3321, p. 1, 30 out. [2014a]. Disponível em: <http://dom.manaus.am.gov.br/pdf/2013/dezembro/DOM%203321%2030.12.2013%20CAD%201.pdf/view>. Acesso em: 10 jul. 2019.

MANAUS. **Diário Oficial do Município de Manaus**. Manaus, AM, Ano XV, Edição 3525, p. 1, 30 out. [2014b]. Disponível em: <http://dom.Manaus.am.gov.br/pdf/2014/outubro/DOM%203525%2030.10.2014%20CAD%201.pdf/view>. Acesso em: 28 mar. 2016.

MANAUS. PLANO DIRETOR URBANO E AMBIENTAL DO MUNICÍPIO DE MANAUS. **Diário Oficial do Município de Manaus**. Manaus, AM, Ano XV, Edição 3332, p. 1, 16 jan. [2014c]. Disponível em: <https://www2.manaus.am.gov.br/docs/portal/secretarias/implurb/Legisla%C3%A7%C3%A3o/01-Plano%20Diretor/PLANO%20DIRETOR%202014%20-%20SEM%20LOGO.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2016.

MANAUS, Prefeitura Municipal de Manaus. Quadro de Detalhamento Das Despesas. **Diário Oficial do Município de Manaus**, Manaus, AM, Ano XXII, Edição 5253, 30 Dezembro de 2021. Disponível em: <http://dom.manaus.am.gov.br/pdf/2021/dezembro>. Acesso em: 20 de jan. 2022.

MANAUS. Termo Aditivo ao Acordo de Cooperação n.º 003/2017, celebrado em 04/10/2018. O Município de Manaus, através da SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED e a FUNDAÇÃO TELEFÔNICA. **Diário Oficial do Município de Manaus**. Manaus, AM, Ano XIX, Edição 4492, p. 36, 5 de dez. [2018]. Disponível em: <http://dom.manaus.am.gov.br/pdf/2018/dezembro/DOM%204492%2005.12.2018%20CAD%201.pdf/view>. Acesso em: 26 mar. 2019.

MANAUS. Quadro de Detalhamento das Despesas – QDD 2017. Decreto nº 3.583, de 06 de janeiro de 2017. **Diário Oficial do Município de Manaus**, Manaus, AM, Ano XVIII, Edição

4040, p. 1, 06 jan. [2017]. Disponível em:
<http://dom.manaus.am.gov.br/pdf/2017/janeiro/DOM%204040%2006.01.2017%20EEx%203%20-%20QDD.pdf/view>. Acesso em: 12 out. 2019.

MANAUS. Quadro de Detalhamento das Despesas – QDD 2018. Decreto nº 3.929, de 03 de janeiro de 2018. **Diário Oficial do Município de Manaus**, Manaus, AM, Ano XIX, Edição 4276, p. 1, 03 jan. [2018]. Disponível em:
<http://dom.manaus.am.gov.br/pdf/2018/janeiro/DOM%204276%2003.01.2018%20EEx%203%20-%20QDD.pdf/view>. Acesso em: 15 de jan. 2019.

MANAUS. Quadro de Detalhamento das Despesas – QDD 2019. Decreto nº 4.261, de 02 de janeiro de 2019. **Diário Oficial do Município de Manaus**, Manaus, AM, Ano XX, Edição 4508, p. 1, 02 jan. [2019]. Disponível em:
<http://dom.manaus.am.gov.br/pdf/2019/janeiro/DOM%204508%2002.02.2019%20EEx%203%20-%20QDD.pdf/view>. Acesso em: 22 de jan. 2020.

MANAUS. Quadro de Detalhamento das Despesas – QDD 2020. Decreto n. 4.728, de 30 de dezembro de 2020. **Diário Oficial do Município de Manaus**, Manaus, AM, Ano XX, Edição 4749, p. 1, 30 dez. [2020]. Disponível em:
<http://dom.manaus.am.gov.br/pdf/2019/dezembro/DOM%204749%2030.12.2019%20EEx%203%20-%20QDD.pdf/view>. Acesso em: 12 de out. 2020.

MANAUS. Decreto nº 4.687, de 26 de novembro de 2019. DISPÕE sobre a regulamentação do programa "QUALIFICA" destinado à capacitação em Pós-Graduação stricto sensu em Mestrado ou Doutorado para profissionais do Magistério, no cargo de Professor e Pedagogo e dá outras providências. Manaus: **Câmara Municipal**, [2019]. Disponível em:
<https://leismunicipais.com.br/pdf/Decreto-4687-2019-Manaus-AM.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2021.

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação. Programa de Formação Continuada – TAPIRI. 2020. **SEMED**. Disponível em: <https://semed.manaus.am.gov.br/>. Acesso em: 10 fev. 2021.

MANAUS. **Plano Municipal de Educação 2015-2024**. Comissão Executiva do Plano Municipal de Educação Portaria n.º 713/2014 SEMED/GS, DOM 3465. [2014d]. Disponível em: <http://www.manaus.am.gov.br/noticia/plano-municipal-de-educacao-e-aprovado-na-cmm/>. Acesso em: 15 set. 2021.

MANAUS. Extrato. Convênio nº 12/2015. Celebrado em 30/09/2015. Participes: o município de Manaus, através da Secretaria Municipal de Educação – SEMED e a Fundação Itáu Social. **Diário Oficial do Município de Manaus**, Manaus, AM, 18 jan de 2016. Disponível em:
<file:///C:/Users/perifericos.com/Downloads/DOM%203321%2030.12.2013%20CAD%201.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2018.

MARTINS, Lígia Marcia. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, Newton (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004.

MARTINS, Ana Luiza. **Itaú Unibanco 90 anos: uma história muito além dos números**. Rio de Janeiro: Scriptorio, 2014. Disponível em: <http://www.itaunibanco90anos.com.br/flippage/cap1/index.html>. Acesso em: 16 out 2021.

MARTINS, E. M.; KRAWCZYK, N. R. Estratégias e incidência empresarial na atual política educacional brasileira: O caso do movimento 'Todos Pela Educação'. **Rev. Port. de Educação**, Braga, v. 31, n. 1, p. 4-20, jun. 2018. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872018000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 set. 2020.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O manifesto comunista**. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **Miséria da filosofia: resposta à Filosofia da miséria, do Sr. Proudhon**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política. livro 1: o processo de produção do capital**. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2011a.

MARX, Karl. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo, 2011b.

MARX, Karl. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011c.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política. livro 3: o processo de produção do capital**. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, Karl. **O capital: extratos por Paul Lafargue**. São Paulo: Veneta, 2014.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. In: SOUZA, Denise Trento Rebello de; SARTI, Flavia Medeiros (Org.). **Mercado de formação docente: constituição, funcionamento e dispositivos**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014. p. 37-70.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MONTAÑO, Carlos (Org.). **O Canto da sereia: crítica à ideologia e aos projetos do “terceiro setor”**. São Paulo: Cortez, 2014.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MORAES, Reginaldo Carmello Corrêa de. **As incomparáveis virtudes do mercado:** políticas sociais e padrões de atuação do Estado nos marcos do neoliberalismo. In:

KRAWCZYK, Nora; CAMPO, Maria Malta; HADDAD, Sérgio (Org.). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI:** reformas em debate. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 13-42

MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. **A fábrica como espaço educativo.** São Paulo: Scortecci, 2006.

MOURÃO, Arminda Rachel Botelho; ALMEIDA, Carlos Augusto Gomes de. **Demissão voluntária:** do sonho de ser empreendedor à realidade do desempenho. Manaus: Edua, 2005.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **O empresariamento da educação:** novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado:** da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO – OCDE. **Um roteiro para guiar a resposta educacional à Pandemia da COVID-19 de 2020.** [2020]. Disponível em: https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/um_roteiro_para_guiar_a_resposta_educacional_a_pandemia_da_covid-19_reimersschleicher_ceipe_30032020_1.pdf. Acesso em 14 nov. 2020.

OLIVEIRA, Maria Teresa Cavalcante de; BARROS, Vanja da Rocha Monteiro. Mudanças nas estratégias políticas de implantação da reforma da escolarização básica. In: MARTINS, André Silva; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **Educação básica:** tragédia anunciada? São Paulo: Xamã, 2015. p. 159- 205.

OLIVEIRA, Francisco de. Privatização do público, destituição da fala e anulação da política: o totalitarismo neoliberal. In: **Os sentidos da democracia:** políticas do dissenso e hegemonia global. Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Selma Baçal de. **Reestruturação produtiva e qualificação profissional na Zona Franca de Manaus.** 2ª ed. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2013.

PEREIRA, João Márcio Mendes. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2008).** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

PEREIRA, Luciana de Lima. **Escola não é empresa:** a pseudoqualidade da GIDE nas escolas de Manaus. 2020. 236f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2020. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6134>. Acesso em: 15 jun 2021.

PERONI, Vera. Maria Vidal. **Perspectivas da gestão democrática da educação na elaboração de políticas públicas:** a constituinte escolar de Mato Grosso do Sul. Série-

Estudos – Periódicos do Mestrado em Educação da UCDB, Campo Grande: UCDB, n. 18, p. 49-62, jul./dez. 2004. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/470>. Acesso em: 20 ago. 2020.

PLAN OF ACTION – I SUMMIT OF THE AMERICAS. **Primeira Cúpula das Américas**. Miami:1994. Disponível em: <http://www.summit-Oamericas.org/French&Portuguese/miamiplan-port.htm>. Acesso em: 01 nov. 2019.

PRADO, Fernando Correa. **Ideologia do desenvolvimento e a controvérsia da dependência no Brasil contemporâneo**. 2015. 167 f. Tese (Doutorado em Economia) Universidade do Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <https://www.ie.ufrj.br/images/IE/PEPI/teses/2015/Fernando%20Correa%20Prado.pdf>. Acesso em: 11 set 2021.

PREAL. **Educação e educação desenvolvimento: Plataforma regional de educação América Latina**. 2020a. Disponível em: <https://www.preal.online/>. Acesso em: 19 ago. 2020

PREAL. **Tendências Globais**. 2020b. Disponível em: <https://www.preal.online/>. Acesso em: 19 ago. 2020

RAVITCH, Daiane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Tradução de Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

ROBERTSON, Susan; VERGER, Antoni. **A origem das parcerias público-privada na governança global da educação**. Educação e Sociedade, Campinas, SP., v. 33, n. 121, p. 1133-1156. 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12 jan. 2020.

ROPÉ, F.; TANGUY, L. Saberes e competências: O uso de tais noções na escola e na empresa. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

SALVADOR, Evilasio (Coord.). **Privatização e mercantilização da educação básica no Brasil**. Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 2017.

SALVADOR, Evilasio. **Fundo público e políticas sociais na crise do capitalismo**. São Paulo: Serviço Social, 2010

SARTI, Flávia Medeiros. **O triângulo da formação docente**: seus jogadores e configurações. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 323-338, abr./jun. 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/10286>. Acesso em: 12 jun. 2021.

SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. (Org.). **A escola pública no Brasil**: história e historiografia. Campinas: Autores Associados, Histedbr, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação**: análise crítica da política do MEC. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4ª. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2019.

SANTOS, Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos. As parcerias público-privadas no contexto educacional amazônico: novas formas para velhas questões. **MARGENS - Revista Interdisciplinar** Dossiê: Trabalho e Educação Básica Versão Digital – ISSN: 1982-5374 Vol.11. n°. 16. jun. 2017. (p. 09-24). Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/5380>. Acesso em: 12 jan. 2020.

SEMED. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **SEMED em Movimento**: reúne setores em prol de promover integração e melhorias no ensino. Manaus, [2015]. Disponível em: <https://semed.manaus.am.gov.br/semed-em-movimento-reune-setores-em-prol-de-promover-integracao-e-melhorias-no-ensino/>. Acesso em: 12 out. 2020.

SEMED. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Prefeito Arthur Neto e equipe do BID visitam áreas onde serão construídas novas escolas municipais. **SEMED**. Manaus, [2017]. Disponível em: <https://semed.manaus.am.gov.br/prefeito-arthur-neto-e-equipe-do-bid-visitam-areas-onde-serao-construidas-novas-escolas-municipais>. Acesso em: 21 abr. 2020.

SEMED. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Programa de Formação Permanente dos Profissionais do Magistério**: Formação Tapiri. Manaus, [2019a].

SEMED. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Relatório referente ao Acordo de Cooperação Técnica 03/2017**. Manaus, [2019b].

SEMED. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Mais de 50 mil alunos da rede municipal serão beneficiados com o programa Aula Digital da Fundação Telefônica Manaus, [2019c]. **SEMED**. Disponível em: <https://semed.manaus.am.gov.br/mais-de-50-mil-alunos-da-rede-municipal-serao-beneficiados-com-o-programa-aula-digital-da-fundacao-telefonica/>. Acesso em: 12 out. 2021.

SEMED. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Programa de Formação Permanente dos Profissionais do Magistério Formação Tapiri**. Manaus, [2020a].

SEMED. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Relatório de acompanhamento e fiscalização Projeto**: Aula Digital – PROFUTURO/2020. Manaus, [2020b].

SEMED. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. MANAUS. **Documento Norteador Tutoria Educacional**. Manaus, [2020c]. Disponível em: DOC NORTEADOR TUTORIA EDUCACIONALrevisado.docx - Google Drive . acesso em: 11 nov. 2021..

SHIROMA Eneida Oto; EVANGELISTA Olinda. Estado, Capital e Educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados, maio./ago. 2014. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/4359>. Acesso em: 20 set. 2019.

SHIROMA, Eneida. Oto. Gerencialismo e formação de professores nas agendas das organizações multilaterais. **Momento - Diálogos em Educação**, v. 27, n. 2, p. 88-106, ago. 2018.

SHIROMA, Eneida Oto; Isaura Monica Souza ZANARDINI. Estado e gerenciamento da educação para o desenvolvimento sustentável: recomendações do capital expressas na agenda 2030. **RPGE**, Araraquara, ago. 2020. Disponível em: <https://www.periodicos.fclar.unesp.br>. Acesso em: 20 jan 2021.

SILVA, Paulo Aparecido Dias da. **A falácia da educação integral sob o domínio imperialista: um estudo do programa mais educação em Rondônia**. 2017. 223f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6134>. Acesso em: 15 jun 2021.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Relatório de Atividades do ano de 2012 do movimento Todos Pela Educação**. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2020/08/relatorio-de-atividades-2012.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2021

VIDIGAL, Carlos Eduardo. A nova ordem mundial. In: OLIVEIRA, Henrique Altemani; LESSA, Antônio Carlos (Org.). Política **internacional contemporânea: mundo em transformação**. São Paulo: Saraiva, 2011.

ANEXO – A



Secretaria Municipal de Educação
Subsecretaria de Gestão Educacional
Departamento Geral de Distritos



CARTA DE ANUÊNCIA

Autorizo execução da pesquisa intitulada **"A privatização da Educação Básica na Escola Pública Municipal de Manaus/AM"**, a ser realizada pela Rudervânia da Silva Lima Aranha, doutoranda pertencente ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Amazonas - UFAM. O presente projeto terá como o objetivo é analisar o processo de privatização da educação básica na escola pública municipal, bem como o empréstimo externo firmado entre o Município de Manaus/AM e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) para o financiamento do Projeto de Expansão e Melhoria Educacional da Rede Pública Municipal de Manaus (PROEMEM), nas escolas municipais.

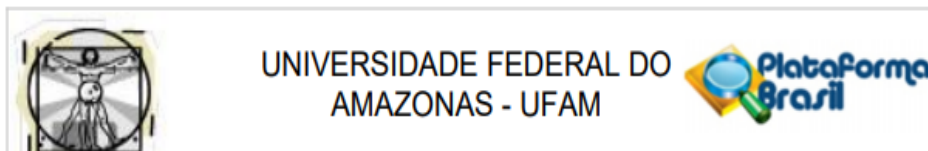
A Instituição se compromete a solicitar consentimento livre e esclarecido a todos os participantes da pesquisa, bem como obedecer à regulamentação ética de pesquisa em vigor no país.

Manaus, 13 de março de 2018



Euzeni Araújo Trajano
Subsecretária de Gestão Educacional
SEMED

ANEXO – B



Continuação do Parecer: 2.644.599

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto, somos de parecer pela APROVAÇÃO do projeto posto que o pesquisador cumpriu integralmente com as determinações deste Comitê que se fundamenta pela Resolução 466/12, Resolução 510 e Norma Operacional 001/CNS para emitir parecer sobre os aspectos éticos nos protocolos de pesquisa submetidos na Plataforma Brasil.

É o parecer

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1073585.pdf	19/04/2018 00:02:25		Aceito
Outros	QuestionarioDePesquisa.doc	18/04/2018 23:45:40	RUDERVANIA DA SILVA LIMA ARANHA	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.docx	18/04/2018 23:28:36	RUDERVANIA DA SILVA LIMA ARANHA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoCEPfinal.docx	18/04/2018 23:23:47	RUDERVANIA DA SILVA LIMA ARANHA	Aceito
Parecer Anterior	PB_PAREcer.pdf	18/04/2018 12:30:51	RUDERVANIA DA SILVA LIMA ARANHA	Aceito
Outros	cartadeanuencia.pdf	25/03/2018 22:01:02	RUDERVANIA DA SILVA LIMA ARANHA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	25/03/2018 21:59:16	RUDERVANIA DA SILVA LIMA ARANHA	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto.pdf	22/02/2018 08:57:46	RUDERVANIA DA SILVA LIMA ARANHA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado