UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS – RIO CLARO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PERCEPÇÕES DE GESTORES E PROFESSORES DA SEMED MANAUS/AM A RESPEITO DA GESTÃO INTEGRADA DA ESCOLA(GIDE): UMA ANÁLISE CRÍTICA

MARIA DAISE DA CUNHA MATOS

RIO CLARO – SP
2023

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS – RIO CLARO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PERCEPÇÕES DE GESTORES E PROFESSORES DA SEMED MANAUS/AM A RESPEITO DA GESTÃO INTEGRADA DA ESCOLA(GIDE): UMA ANÁLISE CRÍTICA

MARIA DAISE DA CUNHA MATOS

Tese apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho-Unesp, como parte dos requisitos para obtenção do título de doutora em Educação.

Orientadora: Profª Dra. Joyce Mary Adam

RIO CLARO – SP
2023

M433p

Matos, Maria Daise da Cunha

Percepções de gestores e professores da Semed Manaus/AM a respeito da Gestão Integrada da Escola(GIDE) : uma análise crítica / Maria Daise da Cunha Matos. -- Rio Claro, 2023

241 p. : tabs., fotos

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro

Orientadora: Joyce Mary Adam

1. Administração e gestão escolar. 2. Gestão Integrada da Escola-GIDE. 3. Gestão democrática. 4. Qualidade de ensino. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Rio Claro

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: POLÍTICA EDUCACIONAL E A GESTÃO INTEGRADA DA ESCOLA (GIDE): PERSPECTIVAS E DESAFIOS DE GESTORES E PROFESSORES DA SEMED MANAUS/AM

AUTORA: MARIA DAISE DA CUNHA MATOS
ORIENTADORA: JOYCE MARY ADAM

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em Educação, pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. JOYCE MARY ADAM (Participaçao Presencial)
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Prof. Dr. JOSÉ EUZÉBIO DE OLIVEIRA SOUZA ARAGÃO (Participaçao Presencial)
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Prof. Dr. NEWTON ANTONIO PACIULLI BRYAN (Participaçao Presencial)
Departamento de Administração e Supervisão Educacional / Universidade Estadual de Campinas – SP

Prof(a). Dr(a). TÂNIA BARBOSA MARTINS (Participaçao Presencial)
Departamento de Administração e Supervisão Escolar / Unesp, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Prof. Dr. CELSO LUIZ APARECIDO CONTI (Participaçao Presencial)
Departamento de Educação / Universidade Federal de São Carlos - SP

Rio Claro, 02 de junho de 2023

Título alterado para:

PERCEPÇÕES DE GESTORES E PROFESSORES DA SEMED/AM A RESPEITO DA GESTÃO INTEGRADA DA ESCOLA (GIDE): UMA ANÁLISE CRÍTICA

AGRADECIMENTO

O presente estudo foi realizado com o apoio da Agência de Fomento do Estado do Amazonas- FAPEAM. E o Programa QUALIFICA da Semed Manaus/AM.

Dedicatória

Dedico este trabalho aos meus filhos humanos: Thiago Matos, Lenon Matos e Luan Matos. E aos meus filhos de 4 patas: Ferrugem, Baleia, Carneirinho, Brankona, Jade, Dibarina, Izabel, Pingo Lindo, Mucurinha, Mãezinha, Fabiany, Nego Maluco. E (*in memoriam)* a Starzinha, Pé de Pano, Bernice e Dama, foram e são eles que dão sentido ao meu viver.

Ao meu pai, ainda que distante, mas sempre esteve perto em meus pensamentos e no meu coração.

A minha professora Maria Betanea Platzer, amiga, acolhedora, abrigo nos momentos de incertezas, torcedora fiel dos meus sonhos, sempre aplaudindo as minhas conquistas.

AGRADECIMENTOS

Gratidão a Deus pela vida, saúde e amparo nesses 4 anos de estudos;

Aos meus filhos Thiago, Lenon e Luan, pelo apoio permanente nesse percurso de formação, sobretudo, pela compreensão nos meses de ausência;

À minha mãe (*in memoriam*) Marlene da Cunha Matos e meu pai José Felipe Matos.

À minha orientadora Profa. Dra. Joyce Mary Adam, por suas contribuições para que eu pudesse realizar mais um sonho, muita gratidão;

Aos professores da banca de qualificação, Prof. Dr. José Euzébio de Oliveira Souza Aragão; Prof. Dr. Newton Antonio Paciulli Bryan, pelas valiosas contribuições para compor este trabalho;

Ao grupo de pesquisa Joveduc pela partilha de conhecimentos na minha formação. À Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho- UNESP Rio Claro-SP;

À Semed, pela autorização da pesquisa de campo e liberação para os estudos, especilamente a Aldrey Noronha. E a todos os colegas de trabalho da Gerência de Educação de Jovens e Adultos - Geja/Semed;

Agradeço a todos os professores do Programa de Pós - Graduação em Educação da Unesp, em especial a Profa. Dra. Maria Antônia e Profª Drª Márcia Reami Pechula, pela partilha de inúmeros conhecimentos e pelas conversas na Unesp, foram inesquecíveis;

Aos queridos amigos do Programa de Pós- Graduação em Educação, Andresa Cóstola; Guilherme Knappe, Eduardo Dério, Ana Beatriz, Tânia Passos, Maria de Fátima e Marina, gratidão pelo companheirismo, pela troca de experiências, carinho e amizade.

A amiga e ex-vizinha do prédio no Bela Vista Marly Aparecida de Araxá-MG. E ao Francisco Monteiro pelo apoio com meus animais resgatados.

Agradeço aos gestores e professores participantes da pesquisa e assessores das DDZS, pela disposição e boa vontade em colaborar com meu trabalho. Á pedagoga Telma Frazão, pela acolhida carinhosa no momento da pesquisa de campo.

A minha amiga Helenice Magalhães e seu esposo Jeferson, por todas as vezes que me acolheram em Limeira/SP.

A todas as pessoas que, mesmo indiretamente, estiveram presentes na minha vida torcendo e incentivando até a conclusão de mais uma etapa acadêmica.

RESUMO

Esta tese, insere-se na linha de pesquisa: Educação: Políticas, Gestão e o Sujeito Contemporâneo do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (UNESP- Rio Claro/SP). O presente trabalho tem o objetivo analisar as percepções de gestores e professores da Semed Manaus/AM a respeito da Gestão Integrada da Escola (GIDE), a fim de identificar o seu impacto na gestão escolar, nas atividades pedagógicas e na qualidade do ensino. O lócus da pesquisa são 7(sete) escolas municipais que ofertam o ensino fundamental anos iniciais (1º ao 5º ano), recorte temporal desse estudo ocorreu no período de 2019 a 2022. Utilizamos a pesquisa qualitativa para alcançar os objetivos propostos, bem como o uso da pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas com 7 (sete) dirigentes escolares e 8 (oito) professores que atuam nas escolas da Semed. Utilizamos para interpretação dos dados a Análise de Conteúdo, especificamente nos relatos dos participantes. Fundamentamos os debates, considerando processos de transformação social, política e econômica que apresentam articulações com a reestruturação do sistema capitalista, sustentado pelo modo de regulação neoliberal evidenciado no país, sobretudo a partir da reforma do Estado na década de 1990. E ainda, descrevemos os conceitos de administração, gestão educacional, gestão democrática, avaliação e qualidade de ensino e suas interfaces com a gestão vigente na Semed. No âmbito da educação, o estudo mostrou que as políticas educacionais brasileira têm utilizado um receituário de gestão pública com práticas gerencialista, embasadas na eficiência, controle e resultados quantitativos. Diante desse cenário, a Semed, insere nas escolas a GIDE, um modelo de gerenciamento estratégico com foco nos resultados cuja principal finalidade é elevar a qualidade do ensino da cidade de Manaus/AM, tendo como referência os índices do IDEB e compor o ranking das melhores escolas dentre as capitais brasileira. A partir das reflexões apresentadas nessa tese, evidenciou-se que a inserção do Instituto Áquila de Gestão LTDA e seu produto GIDE, se deu por meio de atores políticos e financeiros (BID e outros), fomentando no ensino público municipal a lógica de mercado, impactando na cultura da educação manauara de maneira discricionária e contribuindo para o endividamento do setor público. Observou-se nos relatos de gestores(as) e professores(as), que as demandas oriundas da GIDE alteraram o cotidiano escolar, a forma que esses sujeitos atuam, aumentou o volume de trabalho docente que passaram a utilizar diversas estratégias para manter os rendimentos escolares estáveis, visando apenas o cumprimento das metas e a manutenção dos índices do IDEB e o status de um ensino de qualidade. Evidenciou-se também a perda de autonomia dos gestores e professores em relação as suas ações pedagógicas e administrativas desenvolvidas nas escolas, abrindo espaços para práticas antidemocráticas, a subordinação e o conformismo, reconfigurando os objetivos da escola, distanciando-se do conceito de educação como processo de formação humana e integral dos sujeitos. Destarte, a pesquisa não esgota os debates sobre gestão educacional no contexto amazônico, mas pode contribuir de alguma forma para que outros estudos possam ser desenvolvidos abordando a temática em questão.

Palavras-chave: Gestão Escolar; Gestão Integrada da Escola; GIDE; Qualidade, IDEB.

ABSTRACT

This thesis is part of the research line: Education: Policies, Management and the Contemporary Subject of the Postgraduate Program in Education of the State University Júlio de Mesquita Filho (UNESP- Rio Claro / SP). The present work aims to analyze the perceptions of managers and teachers of Semed Manaus/AM, regarding the Integrated School Management (GIDE), in order to identify its impact on school management, pedagogical activities and teaching quality. The locus of the research are 7 (seven) municipal schools that offer elementary school early years (1st to 5th grade), the time frame of this study occurred in the period from 2019 to 2022. We used qualitative research to achieve the proposed objectives, as well as the use of documentary research and semi-structured interviews with 7 (seven) school leaders and 8 (eight) teachers who work in Semed schools. For data interpretation, we used Content Analysis, specifically in the participants' reports. We based the debates, considering processes of social, political and economic transformation that present articulations with the restructuring of the capitalist system, supported by the neoliberal regulation mode evidenced in the country, especially from the State reform in the 1990s. In addition, we describe the concepts of administration, educational management, democratic management, evaluation, and quality of education and their interfaces with the current management at Semed. In the realm of education, the study showed that Brazilian educational policies have used a prescription of public management with managerialist practices, based on efficiency, control, and quantitative results. Given this scenario, Semed, inserts in schools the GIDE, a strategic management model focused on results whose main purpose is to raise the quality of education in the city of Manaus/AM, with reference to the indexes of IDEB and compose the ranking of the best schools among the Brazilian capitals. From the reflections presented in this thesis, it became evident that the insertion of the Instituto Áquila de Gestão LTDA and its product GIDE, occurred through political and financial actors (IDB and others), fostering in the municipal public education the market logic, impacting the culture of education in Manaus in a discretionary way and contributing to the indebtedness of the public sector. It was observed in the reports of directors and teachers, that the demands arising from the GIDE changed the daily school life, the way these subjects act, increased the volume of teaching work that began to use various strategies to keep school incomes stable, aiming only at meeting targets and maintaining the indexes of IDEB and the status of a quality education. There is also evidence of the loss of autonomy of directors and teachers in relation to their pedagogical and administrative actions developed in schools, opening spaces for anti-democratic practices, subordination and conformism, reconfiguring the objectives of the school, distancing itself from the concept of education as a process of human and integral formation of the subjects. Thus, this research does not exhaust the debates on educational management in the Amazonian context, but it may contribute in some way so that other studies can be developed addressing the theme in question.

Key-words: School Management; Integrated School Management; GIDE; Quality, IDEB.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Desempenho cronológico e Projeção IDEB Manaus, anos iniciais (2005-2021).....85
Tabela 2. Status dos faróis/ RIAP.....122
Tabela 3. Rendimento no IDEB da E. M Prof. André Luiz 144
Tabela 4. Rendimentos dos alunos do 5º ano da E. M Prof. André Luiz 144
Tabela 5. Rendimentos IDEB da E. M Prof. Nilomar.....147
Tabela 6. Rendimentos dos alunos do 5º ano da E. M Prof. Nilomar 147
Tabela 7. Rendimentos IDEB da E. M Profa. Elisabete.....150
Tabela 8. Rendimentos dos alunos do 5º ano da E. M Profa. Elisabete 150
Tabela 9. Rendimentos IDEB da E. M Dra. Maria Clara.....152
Tabela 10. Rendimentos dos alunos do 5º ano da E. M Dra. Maria Clara 152
Tabela 11. Rendimentos IDEB da E. M Izaida 154
Tabela 12. Rendimentos dos alunos do 5º ano da E. M Izaida.....154
Tabela 13. Rendimentos IDEB da E. M Profa. Rusinéia 155
Tabela 14. Rendimentos dos alunos do 5º ano da E. M Rusinéia 156
Tabela 15. Rendimentos IDEB da E. M Prof. Mario 157
Tabela 16. Rendimentos dos alunos do 5º ano da E. M Prof. Mario.....157
Tabela 17. Quantitativo de alunos do 1º ao 5º do Ensino Fundamental Semed Manaus. 173

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.Estrutura administrativa e pedagógica da Semed /Manaus, 2022. 66
Figura 2. Método PDCA 91
Figura 3. Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social (IFC/RS) 92
Figura 4. Matriz Swot 93
Figura 5. 5 S 94
Figura 6. Fluxo do PDCA aplicado nas escolas 96
Figura 7. PDCA/RADM 97
Figura 8. análise da causa e efeito 99
Figura 9. Diagrama de Causa e Efeito: Dimensão Ensino Aprendizagem do IFC/RS 99
Figura 10. As dimensões do IFC/RS 101
Figura 11. Orientações técnicas para elaboração do Plano de Ação das escolas 105
Figura 12.Farol de indicador IFC/RS 107
Figura 13. Matriz Swot/Fofa 110
Figura 14. Matriz Swot de uma escola da Semed 111
Figura 15. Painel de Gestão padronizado das escolas municipais 121
Figura 16. Garagem da escola, local de recreação. 149
Figura 17. Area externa da escola. 149
Figura 18. Organograma do SADEM. 194
Figura 19. Metas do IDEB para os anos iniciais 2021. 206
Figura 20. Metas dos resultados internos para 2021(taxa de aprovação, reprovação e abandono). 206
Figura 21. Metas de alfabetização para o 1º, 2º e 3º ano do EF. 206
Figura 22. Metas de % de acertos na ADE. 207

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Semelhanças e diferenças entre neoliberalismo e Terceira Via. 38
Quadro 2. Missão, visão e valores da Semed Manaus..... 69
Quadro 3. Quadro Gerencial: Premissa, Metas e Indicadores..... 70
Quadro 4. Custos financeiros/ PROEMEM..... 78
Quadro 5. Plano de aquisição BID/ PROEMEM 79
Quadro 6. Contratos realizados pela Semed e Instituto Áquila de Gestão LTDA 83
Quadro 7. Procedimentos de coleta do IFC/RS: Resultados (Ensino Regular)..... 102
Quadro 8. Procedimentos de coleta do IFC/RS: Condições ambientais (Ensino Regular). ... 103
Quadro 9. Procedimentos de coleta do IFC/RS: Aprendizagem (Ensino Regular)..... 104
Quadro 10. Modelo de Plano de Ação (IFC/RS)..... 106
Quadro 11. Simulador de Metas do IFC/RS (Ensino Regular) 108
Quadro 12. Avaliação do Padrão Mínimo nas escolas da Semed (continua)..... 113
Quadro 13. Avaliação do Padrão Mínimo nas escolas da Semed (continua)..... 114
Quadro 14. Avaliação do Padrão Mínimo nas escolas da Semed (continua)..... 115
Quadro 15. Avaliação do Padrão Mínimo nas escolas da Semed (continua)..... 116
Quadro 16. Avaliação do Padrão Mínimo nas escolas da Semed (conclusão)..... 117
Quadro 17. Sinalização aplicado nas escolas (Notas/Padrão Mínimo..... 119
Quadro 18. Lócus da pesquisa..... 129
Quadro 19. Caracterização dos participantes/gestores(as) 131
Quadro 20. Caracterização dos participantes/professores(as). 131
Quadro 21. Base da pesquisa documental 134
Quadro 22. Palavras mais frequentes nos relatos de gestores e professores 138
Quadro 23. Categorias para análise de conteúdo..... 140
Quadro 24. Relatos de gestores(as) da Semed sobre gestão (administração) e gestão escolar. 159
Quadro 25. Relatos de professores(as) da Semed sobre gestão (administração) e gestão escolar..... 163
Quadro 26. Relatos de gestores(as): GIDE e a gestão escolar 166
Quadro 27. Relatos de professores(as): GIDE e o trabalho pedagógico. 169
Quadro 28. Relatos de gestores(as): as ferramentas de gestão da GIDE..... 176
Quadro 29. Relatos de professores(as): as ferramentas de gestão da GIDE..... 177

Quadro 30. Relatos de gestores(as): GIDE e a gestão democrática na escola.....181
Quadro 31. Relatos de professores(as): GIDE e a gestão democrática na escola. 182
Quadro 32. Relatos de gestores(as): Práticas democráticas/participação da comunidade escolar.....186
Quadro 33. Relatos de professores(as): Práticas democráticas /participação da comunidade escolar.....186
Quadro 34. Relatos dos gestores: Avaliação externa: SAEB, ADE e o cumprimento do currículo.....194
Quadro 35. Relatos dos professores: Avaliação externa: SAEB, ADE e o cumprimento do currículo.....196
Quadro 36. Relatos dos gestores(as): política de responsabilização e bonificação nas escolas. 200
Quadro 37. Relatos dos professores(as): política de responsabilização e bonificação nas escolas.....203
Quadro 38. Relatos dos gestores(as): aprendizagem e qualidade do ensino. 208
Quadro 39. Relatos dos professores(as): aprendizagem e qualidade do ensino. 211

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC - Análise de Conteúdos

ADE - Avaliação de Desempenho dos Estudantes

AEE - Atendimento Educacional Especializado

BDTD - Banco de Dissertações e Teses da Capes e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

BM - Banco Mundial

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina

CNE - Conselho Nacional de Educação

COSE - Centro de Operações de Segurança Escolar

CPI - Comissão Parlamentar de Inquérito

DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais

DDZ - Divisão Distrital Zonal

DDZs - Divisões Distritais Zonais

DEF - Divisão de Ensino Fundamental

DEGE - Departamento de Gestão Educacional

DOM - Diário Oficial do Município de Manaus

DPE- Defensoria Pública do Estado

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FDG - Fundação de Desenvolvimento Gerencial

FHC - Fernando Henrique Cardoso

FIS - Fundação Itaú Social

FMI - Fundo Monetário Internacional

FUNDEB - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica

FUNDEF - Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

GBM - Grupo Banco Mundial

GEJA - Gerência de Educação de Jovens e Adultos

GIDE - Gestão Integrada da Escola

GPSA - Global Partnership for Social Accountability

IAS - Instituto Ayrton Sena

IBGE - Instituto de Brasileiro de Geografia e Estatística

IDA - International Development Association

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDG - Instituto de Desenvolvimento Gerencial

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

IFC/RS - Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social

INDG - Instituto de Desenvolvimento Gerencial

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

JUSE- Japonese Union of Scientists and Engineers

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MARE - Ministério da Administração e Reforma do Estado

MEC - Ministério da Educação

MIGA - Multilateral Investment Guarantee Agency

MPC AM - Ministério Público de Contas do Amazonas

OCDE - Organização Europeia para o Comércio e Desenvolvimento

OMS - Organização Mundial da Saúde

ONGs - Organizações Não Governamentais

ONU - Organizações das Nações Unidas

ORLEAC - Oficina Regional para a América Latina e no Caribe

OSC - Organizações da Sociedade Civil

OSCIP - Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público

PAPE - Programa de Adequação de Prédios Escolares

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PDCA- Planejar, Executar, Verificar e agir

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PDE - Plano de Desenvolvimento da Escola

PDRAE - Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado

PIB - Produto Interno Bruto

PIM - Polo Industrial de Manaus

PISA - Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes

PME AM - Plano Municipal de Educação do Município de Manaus

PMM - Prefeitura Municipal de Manaus

PMR - Partnership for Maket Readiness

PNAC - Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania

PNE - Plano Nacional de Educação

POP - Procedimento Operacional Padrão

PPGE - Programa de Pós- Graduação em Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

PPP- Projeto Político Pedagógico

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

PROEMEN - Programa de Expansão e Melhoramento Educativo

Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás - UFG

PROSEG - Programa Segurança na Escola

PROUCA - Projeto Um Computador por Aluno

QT - Qualidade Total

RADM - Relatório de Análise de Desvio de Metas

RADM - Relatório de Análise do Desvio de Meta

RE- Relatório de Evidências

RIAP - Relatório de Implementação e Acompanhamento do Planos

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SAIN - Secretaria de Assuntos Internacionais

SD - Socialdemocracia

SEAIN/MP - Secretaria de Assuntos Internacionais do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão

SEMED - Secretaria Municipal de Educação de Manaus

SIGEAM - Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas

SSP AM - Secretaria de Segurança Pública do Amazonas

STN/MF - Secretaria do Tesouro Nacional

SWOT - Strengths, Weaknesses, Opportunities e Threats

TCLE - Termo de Consentimento Livre Esclarecido

TD - Tecnologias Digitais

UFAM - Universidade Federal do Amazonas

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

UNESP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

USAID - United States Agency for Internacional Development

UTI - Unidades de Terapia Intensiva

5S - Seiri, Seiton, Seiso, Seiketsu, Shitsuke

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 18
2. A REFORMA DO ESTADO E AS REVIRAVOLTAS NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA 27
2.1 As crises do capitalismo e o papel do Estado 27
2.2. Reforma do Estado brasileiro e as concepções gerenciais na educação básica 39
2.3. A influência dos organismos internacionais na elaboração da legislação e na reconfiguração da política educacional brasileira 47
3. A GESTÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DA ADMINISTRAÇÃO GERENCIAL: UM IDEARIO DE QUALIDADE NO ENSINO PÚBLICO DE MANAUS 59
3.1. Breves reflexões sobre administração da educação brasileira 59
3.2 A educação pública no município de Manaus/AM 64
3.3. As nuances do gerencialismo na educação manauara: o protagonismo da GIDE 76
3.4 Conhecendo metodologia da GIDE 88
4 A GIDE NAS ESCOLAS DO ENSINO PÚBLICO MANAUARA: METODOLOGIA, AVALIAÇÃO E QUALIDADE DA EDUCAÇÂO 95
4.1 GIDE: um receituário padronizado e de controle e o discurso da qualidade do ensino em Manaus/AM 95
5. PERCURSO METODOLOGICO: conhecendo o universo da pesquisa 124
5.1 Problemas, objetivos e as questões norteadoras da pesquisa 125
5.1.1 Objetivo geral 126
5.1.2 Objetivos específicos 126
5.2 A definição da metodologia da pesquisa 126
5.3 O lócus do desenvolvimento da pesquisa 128
5.3.1 Caracterização dos participantes da investigação 130
5.4 Técnicas de obtenção de dados 132
5.5 Pesquisa bibliográfica e documental 132
5.6 Entrevista 134
5.7 Análise de Conteúdo 136
Gestão escolar, trabalho pedagógico e a GIDE na Semed/Manaus 140

6. AS REALIDADES DAS ESCOLAS, GESTÃO, QUALIDADE DE ENSINO, DESAFIOS E PERPECTIVAS A PARTIR DA GIDE: o que dizem gestores (as) e professores (as)..... 141
6.1 As escolas municipais de Manaus: realidades e desafios 142
6.2 Análises e discussões: Concepções de gestores e professores a partir da implementação da GIDE nas escolas da Semed..... 159
CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 215
REFERÊNCIAS 220
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP..... 231
ANEXO B - Pedido de autorização UNESP para a realização da pesquisa..... 232
ANEXO C- Anuência da Semed para a realização da pesquisa 233
APÊNDICE A: TERMO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO -TCLE 234
APÊNDICE B: ROTEIRO DE ENTREVISTA..... 236
APÊNDICE C: ROTEIRO DE ENTREVISTA PROFESSOR(A) 238

1. INTRODUÇÃO

A tese intitulada “ Percepções de gestores e professores da Semed Manaus/AM a respeito da Gestão Integrada da Escola (GIDE): Uma análise crítica”, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP, na linha de pesquisa: Educação, políticas, gestão e o sujeito contemporâneo. E contou com o aporte financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM e do Programa Qualifica da Semed Manaus.

O interesse na elaboração de um estudo que discutisse a GIDE, se originou a partir das experiências profissionais da pesquisadora, primeiramente como professora da educação básica, mas que a partir de 2011 passou a atuar como assessora pedagógica na Gerência de Educação de Jovens e Adultos (GEJA), e dentre suas atividades laborais encontram-se a execução e acompanhamento das atividades e dos processos estabelecidos pela GIDE no setor em que atua.

A implantação da GIDE, se deu por meio da contratação de serviços de consultoria entre o Instituto Áquila e a Semed, visando a Estruturação do Sistema de Gestão da Rede Educacional do Município de Manaus em 2014.

Com a implementação da GIDE em 2014, gerentes, chefes de setores e assessores pedagógicos, participaram do curso de formação durante o ano letivo de 2015, objetivando conhecer um novo modelo de gestão que seria implementado na Semed Manaus/Am e posteriormente ampliado para todas as unidades de ensino desta secretaria. Nesse evento, tivemos acesso a uma avalanche de informações acerca da GIDE, tanto na parte teórica quanto na prática, foram distribuídas cartilhas e folders detalhando as ferramentas de gestão que até o momento estão sendo utilizadas para nortear todos os processos de gestão e pedagógicos da Semed/Manaus.

Ao término desse treinamento surgiram muitas indagações, especialmente sobre as mudanças repentinas que estavam ocorrendo nas atividades realizadas nas escolas e se isso poderia de alguma forma impactar nos trabalhos realizados pelas equipes escolares, especialmente gestores e professores. E a medida em que essas demandas advindas da GIDE começaram a fazer parte do cotidiano do trabalho realizados nas escolas, tornou-se perceptível o clima de tensões e resistência por parte da maioria dos servidores, especialmente os que estavam atuando nas unidades de ensino e no decorrer de nossas discussões traremos elementos que corroboram com tal afirmativa.

A presença dos consultores(as) do Instituto Áquila de Gestão LTDA, tornou-se rotineira, no prédio da Semed/Sede e concomitante as atividades de implantação da GIDE nos setores, nesse momento, publicaram a portaria n. 0145 - Semed/GS, referente ao processo seletivo interno para servidores que estavam atuando nas escolas municipais, que foi veiculado por meio do Diário Oficial do Município de Manaus (DOM). Tratava-se de uma seleção para multiplicadores temporários (12 meses ou mais), denominados de "assessores de gestão", cujo objetivo era recrutar professores e pedagogos efetivos, por meio de prova escrita, análise curricular, comportamental e entrevistas com os consultores do Instituto Áquila de Gestão LTDA[1]. Após todo esse processo os servidores aprovados passaram a atuar nas escolas, aplicando o método da GIDE em todas as ações desenvolvidas nas unidades de ensino municipal de Manaus/Am.

A GIDE é uma gestão implementada pela consultoria do Instituto Áquila de Gestão LTDA[2], trata-se de um sistema aliado às dimensões gerenciais e pedagógicas com base no método do PDCA (planejar, executar, verificar resultados e agir corretivamente), um modelo de gestão estratégica amplamente utilizado como ferramenta de controle nos processos de produção nas indústrias e prestação de serviços empresariais.

Com a institucionalização da GIDE na Semed/Manaus, muitas mudanças ocorreram nos processos de gestão e na organização do trabalho pedagógico, foram inseridas novas ferramentas de aferição de resultados (PDCA, Matriz Swot e Diagrama de Ishikawa, Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social -IFC/RS, Relatório de Análise de Desvio de Metas RADM e Programa 5 S), inserção também de nomenclaturas como: eficácia, eficiência, faróis, produtividade escolar, que passaram a fazer parte de todos os planejamentos e ações da Semed e fomentadas em todas as escolas dessa rede, mudanças embasadas no discurso de aumentar os rendimentos escolares e melhoria na qualidade dos serviços públicos ofertados a sociedade manauara.

Vale ressalta que desde 2013 a Semed Manaus/Am já vinha se articulando com o Banco Interamericano de Desenvolvimento- BID e a partir dessa parceria, criou-se um projeto que posteriormente se transformou em Programa de Expansão e Melhoramento Educativo de Manaus- PROEMEM (detalhado no decorrer da tese) e por meio do referido Programa, a Semed

[1] Conforme especifica Portaria nº 0145/2014 – SEMED/GS, publicada no DOM nº 3343 de 31/01/2014. Disponível no sítio http://semed.manaus.am.gov.br.

[2] Consultoria internacional especializada em soluções avançadas em gestão com sedes no Brasil (Nova Lima /MG, Manaus/AM e São Paulo/SP), Suíça, Austrália, Colômbia e Portugal. O Instituto Áquila iniciou suas atividades na Semed em 2014 com a implementação da Gestão Integrada da Educação (Gide Avançada) gestão direcionada para os setores administrativos e a Gestão Integrada da Escola (Gide) implementadas em todas as unidades de ensino municipal.

vem abrindo espaços para a instalação da lógica privatista na educação de Manaus, seja utilizando os empréstimos milionários ofertados pelo BID, seja contratando ou fazendo parcerias com empresas que são indicadas por este banco.

Assim como no caso do Instituto Áquila de Gestão LTDA, acrescenta-se outras instituições que se configuram como "parceiras" da educação na Semed/Manaus, dentre essas podemos citar: Fundação Itaú Social e Instituto Ayrton Sena- IAS, Fundação Lemann, essas organizações estão atuando na capacitação de pedagogos, assessores pedagógicos e a equipe técnica da Divisão de Ensino Fundamental- DEF. Trata-se de empresas que atuam diretamente na implementação de gestão, formação, currículo, material didático e programas na área de tecnologia educacional.

A crescente presença do setor privado nos espaços públicos tem sido sustentada pelo discurso de que a educação escolar pública, não cumpre de maneira eficiente o seu papel em preparar mão de obra apta para atuar no concorrido mercado de trabalho e dessa forma precisam do apoio do empresariado. E juntamente com o conceito restrito de qualidade, pautados em dados quantitativos, como se essa leitura fosse capaz de retratar a totalidade do conceito de qualidade de ensino.

Essa tendência privatista no setor público, evidencia uma estreita relação com a reestruturação do sistema capitalista, sob o baluarte do modo de regulação neoliberal, cujas regras são notadamente evidenciadas no Brasil, desde a década de 1990, especialmente a partir da Reforma do Estado. O discurso ilusório adotado pelo ideário neoliberal, que fomenta a falsa ideia de eficácia e eficiência administrativa, equidade, qualidade total e meritocracia, tem persuadido a opinião pública e inspirado grande parte dos elaboradores das políticas educacionais no país.

Essa mesma perspectiva recorre de estratégias escusas e distorcidas como por exemplo: modificar o sistema educacional em mero formador para o trabalho, a competitividade, a meritocracia, avaliação por meio de critérios de qualidade, imprimir nos processos de ensino o controle de qualidade, associar e subordinar a educação a lógica do mercado, a culpabilização do Estado e da sociedade por uma "crise educacional! criada apenas para beneficiar uma minoria.

Dentro desse contexto buscamos outros estudos que pudessem dialogar com nossos debates, especialmente aqueles que envolvessem de alguma forma tipos de gestão integrada tal como a GIDE. Entretanto no período de nossa pesquisa (2019 - 2022), na revisão de literatura, consideramos a GIDE como objeto de poucas referências nos estudos acadêmicos, inclusive no banco de dissertações e teses da Capes e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

(BDTD), Selecionamos as opções: Tese e como área de busca usamos a palavra educação e palavras-chave: GIDE; Gestão; Políticas Educacionais; Qualidade na Educação, somente pesquisas publicadas entre os anos de 2016 – 2021 e encontramos 2 (duas) teses que discutem a GIDE.

A mais recente foi defendida em 2020 (Universidade Federal do Amazonas/UFAM), por Luciana de Lima Pereira, intitulada "Escola não é empresa: A pseudoqualidade da GIDE nas escolas de Manaus" a pesquisadora faz uma análise da lógica empresarial na administração da Semed/Manaus no período de 2014 - 2018, utilizando o método materialista histórico-dialético, análise documental, questionários e entrevistas semiestruturadas. As discussões elaboradas situam a GIDE em seus fundamentos empresariais e evidencia que o homem para a administração fabril é apenas um instrumento de produção de mais-valor, precarizando o trabalho humano, faz um destaque das estratégias administrativas utilizadas no âmbito escolar, inserindo nessas concepções um conceito restrito de qualidade nomeado de "pseudoqualidade educacional".

A outra tese encontrada se intitula: A gestão integrada da escola no Rio de Janeiro (2011-2014), consensos e disputas, foi defendida por Sheila Santos de Oliveira do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás -UFG, cujo objetivo foi analisar a Gestão Integrada da Escola (GIDE), implantada pelo governo do estado do Rio de Janeiro, no ano de 2011, avaliando a materialização dessa política, identificando por meio da perspectiva dos gestores escolares, os processos de resistência, acomodações e conflitos que possam delimitar a distância entre a política e sua implementação na prática.

Além das referidas pesquisas, encontramos outro trabalho que menciona a GIDE, porém não aprofundam os debates sobre essa nova gestão, mas sinaliza a importância de estudos detalhados sobre a GIDE, por exemplo a tese: " Esvaziamento do trabalho educativo na Pré - escola, suas causas e implicações na formação das crianças: investigação em uma unidade escolar pública municipal em Manaus" da pesquisadora Ilaine Inês Both, a autora cita a Gide ao se deparar com os assessores de gestão nas escolas no momento em que realizava sua pesquisa de campo, entretanto fez uma breve explicação sobre o trabalho desses assessores que atuam como multiplicadores da metodologia GIDE nas escolas de Manaus.

Por ser uma temática recente e pontual era esperado encontrarmos poucos estudos sobre a GIDE no contexto de nossa abordagem, somente a tese de Pereira (2020), apresentou discussões que se articularam com algumas dimensões proposta em nossa pesquisa.

Nesse sentido a pesquisa se justifica, visto que essa investigação tem a finalidade de discutir sobre um modelo de gestão escolar pública, porém de característica gerencial, que

preconiza um conceito de qualidade com base em dados quantitativos, especialmente nos resultados dos índices do IDEB, trazendo gestores e professores para o centro dos debates e a partir de suas vozes, possamos ampliar as discussões e fomentar novos estudos em torno das políticas educacionais, gestão escolar e qualidade da educação no país. Além disso, espera-se que o presente estudo colabore para as discussões sobre a GIDE, possibilitando a disseminação dos resultados apresentados e que estes possam servir como referência em outras pesquisas.

Após a implementação da GIDE na Semed, houve mudanças repentinas nas atividades dos servidores e isso ocorreu em todos os setores, gerando inquietações na pesquisadora, tinha um questionamento que estava sempre presente em suas reflexões, que era saber as contribuições essa nova gestão escolar traria para a educação municipal de Manaus/Am, mas principalmente conhecer as percepções de gestores(as) e professores(as), afinal são profissionais que estão à frente das atividades desenvolvidas nas escolas . E outras questões surgiram passaram a fazer parte desta investigação, as quais são:

1) Qual percepção gestores(as) e professores(as), possuem sobre o método implantado pela GIDE na educação municipal de Manaus? 2) A partir da institucionalização da GIDE na educação municipal de Manaus, quais as opiniões de gestores (as) e professores(as), sobre as avaliações externas, rendimentos escolares dos estudantes no *ranking* do IDEB e seus desdobramentos para as políticas de bonificação da Semed? 3) Quais melhorias em termo qualitativo a GIDE trouxe para o trabalho pedagógico e de gestão nas perspectivas de gestores (as) e professores(as) que atuam nas escolas da rede municipal de Manaus? 4) Quais concepções gestores (as) e professores(as), possuem acerca da gestão participativa, da autonomia do trabalho pedagógico e como essas dimensões se articulam dentro das escolas com os processos de controle da GIDE?

Tivemos como objetivo geral: analisar as percepções de gestores(as) e professores(as) da Semed a respeitos da GIDE, a fim de identificar o seu impacto na gestão escolar, nas atividades pedagógicas e na qualidade de ensino.

Partimos da análise dos princípios da lógica empresarial na administração da educação básica em Manaus, configurada como GIDE, institucionalizada pela Semed, gestão fundamentada no modelo de administração gerencial que utiliza técnicas de controle da qualidade semelhantes aos utilizados nos processos de produção industriais.

Traçamos também outros objetivos mais específicos tais como: Apresentar o desenvolvimento das políticas educacionais vigentes articuladas com as parcerias público - privadas e seus reflexos na gestão escolar, na qualidade da educação pública brasileira; Descrever a política de gestão da Secretaria Municipal de Educação Semed Manaus/AM a partir

da institucionalização da GIDE (2014); Identificar a partir das vozes de gestores(as) e professores(as) os desafios que a essa gestão trouxe para a organização do trabalho pedagógico, gestão escolar, gestão democrática e melhorias na qualidade da educação municipal manauara; Verificar se houve avanços nos indicadores da educação básica/ ensino fundamental (1º ao 5º ano) em Manaus, por meio dos índices do IDEB (2015 – 2021), e suas articulações com processos de gestão implementados pela GIDE nas escolas dessa rede.

Desse modo essa pesquisa se configura metodologicamente a partir de uma perspectiva qualitativa. Esse tipo de estudo permitiu aprofundar nas particularidades da GIDE, além de estabelecer relações que expuseram os impactos dessa gestão para o trabalho de gestores e professores que atuam nas escolas municipais de Manaus.

Utilizamos dois instrumentos para a coleta de dados: análise documental e entrevista semiestruturada. O acesso aos documentos possibilitou a obtenção de dados primários, a ampliação dos conhecimentos sobre as políticas elaboradas para a educação e suas dimensões (gestão, avaliações externas, parceria público- privadas, trabalho pedagógico), outros documentos específicos da Semed, portarias, decretos, convênios, Diário Oficial do Município de Manaus- DOM, regimento interno, o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas e notícias no site da Semed. As metas, estratégias e as atividades advindas do Instituto Áquila de Gestão LTDA, foram obtidos por meio do contrato. Todos os documentos foram fundamentais para que pudéssemos embasar nossos debates sobre como a Semed tem se articulado para elaborar suas políticas e implementação de programas nesse sistema de ensino público.

A pesquisa de campo foi realizada em 7 (sete) escolas da Semed que ofertam o ensino fundamental em diferentes Divisões Distritais Zonais- DDZs. Participaram das entrevistas semiestruturadas 7 (sete) gestores(as) e 8 (oito) professores(as) que atuam no ensino fundamental (1º ao 9º ano), mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), concordando em participar como voluntário nessa pesquisa, explicamos que todas as informações prestadas são confidenciais e que seriam utilizadas unicamente para fins de pesquisa e que a escola seria identificada por nome fictício e todos os participantes teriam suas identidades preservadas.

Os dados foram organizados em tabelas, quadros e figuras possibilitando detalhar como a GIDE se desenvolveu dentro da Semed e suas implicações para gestão escolar, para o trabalho pedagógico e suas contribuições para a qualidade da educação da Semed. Os dados obtidos nas entrevistas foram analisados, fizemos recortes desse material que apresentaremos na seção V.

E como recurso metodológico para análise dos dados, optamos pela análise de conteúdo, que nos permitiu compreender como elaborar o refinamento das informações contidas nos

documentos acessados e de alguns relatos dos participantes da pesquisa. A análise do conteúdo é considerada como um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que se apropria de procedimentos sistemáticos e objetivos para a descrição do conteúdo presente nas mensagens (BARDIN, 2011).

Defendemos nessa tese a concepção de gestão escolar com base nos princípios democráticos - participativa, da autonomia escolar, da construção coletiva, de decisões compartilhadas que tenha como principal finalidade uma formação de qualidade, equitativa e cidadã, que segue na contramão dessa busca aligeirada pela qualidade do ensino público que utiliza apenas dados numéricos, ranking de desempenho escolar, que transporta para o âmbito educacional a adoção de estratégias de mercado para educação pública.

E com a intencionalidade de responder aos objetivos a que este estudo se propõe, a presente tese está organizada em sete seções, primeiramente por esta introdução e por último as considerações finais.

A primeira seção, consiste na parte introdutória, nesse espaço apresentamos todo o desenvolvimento da pesquisa de maneira resumida, desse modo o leitor poderá ter uma prévia dos debates que estão sendo propostos nesse estudo.

Na segunda seção é apresentado a contextualização da reforma do Estado e seus reflexos na política educacional brasileira, inicia-se com abordagem teórica sobre as crises do capitalismo e o papel do Estado, fizemos um recorte para as discussões da temática a partir da Crise de 1929, apresentando o cenário econômico desse período e a ampliação das ideias keynesianas, facilitando a presença de um Estado intervencionista. Esse fenômeno ficou conhecido também como “Grande Depressão”. Em seguida, descrevemos a Reforma do Estado brasileiro (1995) e as concepções gerenciais na educação básica, articulando a estreita relação com a reestruturação do sistema capitalista, sob o baluarte do modo de regulação neoliberal com o apoio dos organismos internacionais, cujas regras são notadamente evidenciadas no Brasil a partir dessa reforma, imprimindo um discurso ilusório, que fomenta a falsa ideia de eficácia e eficiência administrativa, equidade, qualidade total e meritocracia e tem servido de inspiração para grande parte dos elaboradores das políticas educacionais no país. Utilizamos o aporte teórico de estudiosos das temáticas abordadas, tais como: Adrião (2017); Harvey (2011); Peroni (2003, 2010, 2011, 2012); Bresser- Pereira (1998); Draibe (1993); Mandel (1990); Enguita (1989).

A terceira seção, foram elaboradas discussões com base em uma análise teórica sobre a gestão escolar, administração gerencial e o ideário de um ensino público de qualidade no sistema de ensino manauara. Apresenta um breve histórico sobre a administração na educação

a partir das reformas nas políticas educacionais no país pós-reforma (1995). Descreve as políticas aplicadas pelos bancos, fundações, institutos e fundações e como estão se efetivando na prática da administração da educação básica em Manaus/Am. Apresenta a GIDE, suas ferramentas como uma nova perspectiva de imprimir qualidade no ensino ofertado pela Semed e por meio de análise documental e pesquisa de campo, revela indícios de lucratividade que atraiu Instituto Áquila de Gestão Ltda a fazer investimentos e permanecer ofertando seus serviços na cidade de Manaus. O referencial teórico utilizado foram: Paro (1987, 2011); Arroyo (2000); Gadotti (2009); Bonamino e Sousa (2012); Freitas (2007, 2012); Shiroma et al (2011) e das teses de Aranha (2017); Pereira (2020); Cóstola (2021), e documentos como o Plano Diretor do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995), documentos locais: contrato e aditivos da Empresa Instituto Áquila de Gestão Ltda e a Semed Manaus, datados de 2014-2018.

Quarta seção, aborda como se deu a consolidação da GIDE nas escolas de ensino público Manauara: metodologias, avaliações e qualidade da educação, descrevendo de como a GIDE se efetiva na prática escolar, detalhando as aplicações dos princípios empresariais nas unidades de ensino da Semed e o conceito de qualidade requerido para a educação local, a padronização dos processos, as ferramentas gerenciais e o controle das atividades pedagógicas e de gestão escolar. Apresenta a caracterização das escolas pesquisadas e o contexto que estão inseridas, articulando com os índices de qualidade que são definidos pelas avaliações em larga escala e os *rankings* do IDEB, adoção de políticas de responsabilização e de sistemas de bonificações. Embasamos nossas discussões nesse capítulo com aporte teórico de: Godoy; Murici (2009); Gentili (1996); (Ramos (1992); e Mezomo (1997); Pereira (2020); alguns teóricos do campo empresarial japonês e norte americano: Ishikawa1986); Ohno (1997) (Deming (1990); dentre outros.

Na quinta seção, descrevemos o percurso metodológico da pesquisa, a definição da metodologia, problemas, objetivos e questões norteadoras desse estudo, local da realização da pesquisa de campo, caracterização dos participantes/voluntários: gestores(as) e professores(as), técnicas de obtenção de dados e instrumentos. Descrevemos os desafios enfrentados pela pesquisadora no momento de coleta dos dados, em virtude do periodo de pandemia em 2020-2021, principalmente por Manaus/Am, ter sido considerada epicentro da epidemia (Covid 19) na Amazônia. Para o desenvolvimento desse capítulo, utilizamos o referencial teórico de: Ludke e André (1986), Minayo (2002); Bogdan & Biklen (1994); Alves-Mazzoti (2006); Lakatos e Marconi (2002); Bardin (2006), Franco (2008), Gomes (2010) e documentos locais, decretos, portarias e Projeto Político Pedagógico (PPP) das Escolas Municipais de Manaus.

Na sexta seção, apresenta as escolas participantes da pesquisa, Gestão, avaliação e qualidade de ensino a partir da GIDE e o que dizem gestores e professores que atuam na

Educação Básica de Manaus. Nesta seção buscamos elaborar reflexões sobre as particularidades das escolas de EF (1º ao 5º ano), lócus da pesquisa, contextualizando suas realidades (localização, estrutura física, quantidade de servidores, notas IDEB, dentre outros). Em seguida apresentamos as concepções sobre: Administração e gestão escolar e democrática; Implementação métodos da GIDE; Avaliação em larga escala e currículo; Política de responsabilização e bonificação; Aprendizagem e qualidade do ensino, emitidas pelos participantes (gestores e professores), que foram obtidas por meio da pesquisa de campo utilizando entrevistas semiestruturadas.

E por fim a sétima a seção onde descrevemos as considerações finais pertinentes a pesquisa, especialmente sobre os resultados e seus principais desdobramentos que emergiram no decorrer do desenvolvimento desta tese.

2. A REFORMA DO ESTADO E AS REVIRAVOLTAS NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

A intencionalidade desta seção é retomar alguns conceitos e críticas acerca das mudanças ocorridas a partir de 1990 com a Reforma do Estado e seus reflexos nas políticas educacionais brasileira. Ainda que essa temática já tenha sido amplamente discutida por diversos estudiosos, educadores e interessados nos debates que estão sendo apresentados neste estudo, para que possamos descrever como ocorreu a materialização da GIDE no contexto das políticas públicas voltadas para a educação na cidade de Manaus/Am, consideramos necessário contextualizar essa discussão, discorrendo primeiramente sobre as crises do capitalismo nas primeiras décadas do século XX, posteriormente a Reforma do Estado e suas implicações para introdução do receituário neoliberal na educação.

2.1 As crises do capitalismo e o papel do Estado

No decorrer do século XX, especificamente nas primeiras décadas, a economia mundial foi impactada por diversas crises que modificaram de maneira significativa o funcionamento do modo de produção capitalista especialmente no pós-Guerra que em paralelo contribuíram também para a instituir um período de expansão de acumulação de capital. Entretanto, não pretendemos aqui aprofundar todos os aspectos que constituíram esse momento histórico, centralizaremos nossas discussões acerca do capitalismo a partir da Crise de 1929 e, posteriormente a Reforma do Estado brasileiro e suas implicações para a constituição das políticas educacionais no país e as mudanças no conceito de gestão no município de Manaus/AM.

A Crise de 1929, caracterizava-se por contração da produção industrial, desemprego e por deflação de preços, indicava o mal funcionamento do mercado, afetando duramente a América Latina e sua economia, colocando em risco o liberalismo econômico, modificando a estrutura do Estado, bem como suas relações econômicas com as sociedades capitalistas avançadas.

O epicentro dessa crise estava localizado na economia norte-americana. Os danos causados pela estagnação que se estabeleceu nesse período, abriram espaços para que as ideias keynesianas[3] ganhasse forças, facilitando a presença de um Estado intervencionista. Esse fenômeno ficou conhecido também como "Grande Depressão", pode-se dizer que além de uma crise do mercado, foi também uma crise do Estado Liberal (Bresser Pereira, 1998). Crise esta,

[3] Expressa na obra "A Teoria Geral do Emprego, do Juro e da Moeda", as ideias do economista John Maynard Keynes fundamentavam-se no pressuposto de que a regulação econômica por parte do Estado deveria estimular o crescimento da produção e do consumo em massa e garantir o pleno emprego e isso asseguraria o crescimento econômico dos países no pós-guerra.

que provocou o surgimento do Estado Social, cuja intenção era tentar proteger os direitos sociais e a viabilizar o desenvolvimento econômico. Segundo Bresser Pereira (1998):

> [...] foi atribuído na realização" desse novo papel, três formas: a do Estado do Bem-Estar nos países desenvolvidos, especialmente na Europa, a do Estado Desenvolvimentista nos países em desenvolvimento, e a do Estado Comunista nos países em que o modo de produção estatal se tornou dominante" (BRESSER PEREIRA, 1998, p.54).

As ideias de Keynes eram contrárias a autorregulação da economia capitalista, em que o mercado era concebido como um mecanismo de regulação das relações econômicas e que a esfera estatal deveria reconstituir seu equilíbrio por meio de uma política intervencionista visando minimizar o desemprego e potencializar a compra de bens e serviços no mercado, sobre isso Saes & Saes (2013), argumentam que, intensificando a presença do Estado na economia, seria uma medida preventiva, tanto para a recessão, como para a inflação.

Nesse sentido, Harvey (2011), pontua que o Estado poderia assumir por dupla função, a de regular os mecanismos do mercado de trabalho e as relações capitalistas de produção e ao mesmo tempo, oportunizar serviços e benefícios aos trabalhadores, incluindo as políticas sociais: educação, saúde, habitação, previdência, negociações trabalhistas dentre outros.

O modelo de produção vigente era o Fordismo[4] que aliado as políticas keynesianas possibilitou a reorganização das economias dos países de capitalismo avançado, minimizando os impactos das crises, favorecendo a expansão do capital por cerca de três décadas e conforme foi descrito por Harvey (2011), "Ao longo desse período, o capitalismo alcançou taxas fortes e relativamente estáveis de crescimento econômico" (HARVEY, 2011, p.125).

Um período que ficou conhecido como os "anos dourados" do capitalismo, momento de exceção da História do capitalismo, pois assistiu- se todos os privilégios que este modelo pode apresentar em detrimento da minimização de seus problemas estruturais. O ciclo dos anos dourados se consolidou a partir da coesão entre o aumento de produtividade, dos salários reais e da geração de empregos por meio da política fiscal.

De acordo com Mandel (1990), todos esses fatos foram essenciais para a efetivação da terceira revolução tecnológica, pois o crescimento acelerado entre os anos de 1940 até fim dos 1960, propiciou a introdução de novos produtos no mercado estimulando a economia, a

[4] Fordismo é um sistema de produção industrial criado pelo empresário norte-americano Henry Ford, fundador da Ford Motor Company, em 1914. Esse sistema foi utilizado em indústrias do mundo todo no século 20, principalmente entre as décadas de 1920 e 1970. O Fordismo tinha como objetivo a produção em massa: a capacidade de produzir mais com custos menores, a partir de um ganho de escala e eficiência. Para isso, Ford implementou a linha de montagem, a padronização de processos e uma série de melhorias de planejamento, que possibilitaram a fabricação de automóveis mais acelerada e barata. (HELOANI, 2003, p.50)

elevação da taxa de mais-valia e, consequentemente, da taxa de lucro, o que levou a uma acumulação acentuada de capitais.

O capitalismo apresenta um desenvolvimento cíclicos que se caracterizam por períodos de expansão da economia, seguidos de períodos de recessão (MANDEL, 1982). Para o autor, as crises não são nem o resultado do acaso nem o produto de fatores endógenos, elas são inerentes ao próprio processo de produção do capital: "[...] as leis internas do modo de produção capitalista são a razão para a inevitabilidade das oscilações conjunturais do capitalismo" (MANDEL, 1982, p. 75).

Nesse contexto, o Estado tem meios somente de limitar a duração e a profundidade da recessão, porém não possui condições de evitar oscilações do ciclo inerente a economia. Sobre os períodos cíclicos da crise de 1929, Fiori (1992), aponta que esse fenômeno (cíclico) foi atenuado a partir da aplicabilidade das políticas keynesianas que, além de viabilizar várias ações assistenciais para uma parcela da classe trabalhadora, desarticulavam a ideia socialista de controle direto dos meios de produção, a combinação de um pacto entre capitalistas e sindicatos que fundaram as bases do Welfare State e de uma paz social que perdurou até os anos 1970. Essas políticas também elevaram os padrões de vida das populações nos países de capitalismo central e inibiram ameaças de guerra entre países capitalistas (HARVEY, 2011).

Sobre essa questão, Pochmann (2004), argumenta que:

> O surgimento do Estado de Bem-Estar, está vinculado sobretudo ao abandono da concepção liberal clássica, originalmente consagrada por Adam Smith, em 1776. As críticas ao liberalismo deram vazão ao processo de mercantilização da sociedade capitalista conduzido por forte pressão social organizada e operada por um novo tipo Estado. (POCHMANN, 2004, p.4).

Ressaltando que o liberalismo defende um mercado absolutamente livre para se desenvolver de maneira eficiente, ou seja, sem intervenção das instituições públicas e, e nas poucas vezes que for necessário, que seja mínima a presença do Estado.

Esses apontamentos sobre o Estado de Bem-Estar, podem ser compreendidos como o momento em que o Estado se protagoniza e amplia seu papel, passa atuar como interventor, objetivando restringir as atribuições das forças do livre mercado.

E ainda sobre a construção do Estado do Bem-Estar, Harvey (2011) descreve da seguinte forma:

> Que para a construção do Estado do Bem-Estar após a Segunda Guerra voltamos novamente a polarização do mundo entre Estados e União Soviética. Assim como o plano Marshall foi para uma estratégia de recuperação das economias européias com o objetivo de "conter" o avanço soviético na Europa, o Estado do Bem-Estar pode ser entendido com o mesmo sentido: consenso em torno dos benefícios concedidos pelo "Welfare State"

> espelhavam a preocupação de que trabalhadores mantidos em condições de vida precárias poderiam ser atraídos pelas promessas do comunismo e, em consequência, aderir a propostas revolucionárias (HARVEY, 2011, p. 452).

Porém, a concretização dessas políticas, não se efetivaram da mesma maneira nos países de economias capitalista desenvolvidas. Harvey (2011), ao verificar por exemplo, as práticas adotadas pelos governos da França, Grã-Bretanha, Itália e Alemanha Ocidental mediante as negociações trabalhistas, percebeu-se diferenças relevantes acerca da intervenção estatal e atuação das instituições sindicais.

Ainda que exista diferenças nos modelos que essas políticas de Estado de Bem-Estar foram implementadas nesses países de capitalismo avançados, evidenciou-se um crescimento econômico estável, bem como a ampliação dos padrões materiais de vida da população trabalhadora. E que, segundo Harvey (2011), só foram possíveis devido as articulações entre a administração econômicas Keynesianas, Estado de Bem-Estar e o controle das relações de trabalho, o capitalismo conseguiu superar, por algum tempo uma das suas piores crises que perdurou até final dos anos de 1960.

Entretanto, após esse momento próspero, entre o final da década de 60, o modelo do Estado de Bem Estar começa a entrar em declínio, enfraquecendo as estruturas de políticas econômicas e socias por vários motivos, dentre eles, podemos citar: a crise do padrão dólar-ouro, as crises do petróleo em 1973 e 1979, devido a ampliação produtiva, consumo e da urbanização e ainda, as disputas por petróleo no período da Guerra Fria, aspectos que favoreceram a expansão nas demandas dos combustíveis fosseis, refletindo nos aumento dos preços e escassez desse produto.

Em paralelo a esses eventos, havia a insatisfação das empresas em relação à tributação capitaneada pelo governo, que geravam recursos para manutenção das ações de assistencialismo promovidas pelo Estado, esses tributos chegaram em níveis muito elevados, impactando a rentabilidade das empresas.

As questões como mudança demográfica (menor índices de natalidade, maior expectativa de vida e envelhecimento populacional), a presença das mulheres nos postos de trabalho exigindo a ampliação de investimentos nos cuidados infantis, também influenciaram para o enfraquecimento das políticas de Bem-Estar.

Peroni (2010, p.2), explica que dentre as alternativas que o capital lançou mão para a sair da crise, encontram - se: a globalização, a reestruturação produtiva e a Terceira Via.

A globalização surge como um dos principais fatores que contribui para o declínio deste modelo de Estado, visto que, limita o potencial dos governos em ser mantenedor e criador de

programas de proteção social, sabe-se que a principal fonte de financiamento do assistencialismo é obtida por meio dos impostos coletados de empregado e empregadores e partir da globalização uns dos atrativos para aplicação de recursos por parte de investidores e empreendedores são prioritariamente em países que possuem menores taxas tributárias e lei trabalhistas inferiores. Sobre isso Coelho (2017) fez algumas considerações:

> Contudo, em um cenário de capital especulativo e investimentos estrangeiros altamente influentes nas economias resultando em uma disputa para atrair mais capital, taxas a níveis exorbitantes afastam as empresas tanto estrangeiras quanto nacionais, de modo a forçá-las a mover suas atividades para países com despesas trabalhistas inferiores. Portanto o investimento em seguridade social tornou-se um fardo para o orçamento das empresas com relação à competitividade global (COELHO, 2017, p. 44).

Na década de 1980 é o momento histórico em que as regras do mercado e do consumo, a lógica das altas finanças, alcançam o ápice. Com o fim da influência Keynesiana, instalou-se um vácuo ideológico - teórico, abrindo espaços para o fortalecimento e ascensão do novo paradigma neoliberal. Diante dessa nova realidade da economia de mercado, o Estado poderá se tornar mais eficiente se, ao invés de promover políticas sociais, visando desenvolvimento, este, deverá implementar políticas para a desregulação financeira -produtiva e absoluta irrestrita mobilidade de capitais.

O pensamento neoliberal se originou na década de 1940, região da Europa e da América Central, suas raízes se localizam no ideário do liberalismo clássico, foi uma reação teórica e política contra o Estado de Bem-Estar, abolia qualquer forma de limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciada como uma ameaça à liberdade, não somente econômica, mas também política. Seu texto de origem “O caminho da servidão” foi escrito em 1944, pelo austríaco Friederich August Von Hayek (ANDERSON, 1995).

Peroni (2003, p.23) corrobora com os apontamentos citados anteriormente por Anderson (1995), quando a autora afirma que no período pós-guerra “Hayek, um dos principais expoentes do neoliberalismo, confronta com Keynes, disputando o debate intelectual e políticos da época”. Entretanto naquele momento histórico os princípios de Keynes se sobressaíram e Hayek só entrou em cena mais tarde.

Sobre as concepções de Hayek, ele defende o emprego efetivo sob o efeito das forças da concorrência como via de coordenar os esforços humanos, para esse autor, a concorrência efetiva é a melhor maneira de estimular os esforços individuais. Hayek aponta também que os agentes no mercado, devem ter garantia de liberdade para produzir e comercializar a qualquer preço qualquer coisa que possa ser produzida, comprada ou vendida (HAYEK, 2010).

Desse modo, é possível compreender o pensamento de Hayek, sobre as políticas sociais que podem ser consideradas como elemento econômico, as quais devem ser fomentadas, desde que produzam vantagens e lucros, facilitando que estas, possam ser incorporadas de maneira acentuada aos financiamentos advindos de instituições de créditos.

Draibe (1993) aponta que as ideias que servem como base para o discurso dos pensadores que defendem o neoliberalismo são copiadas do pensamento liberal ou de conservadores, referindo-se na afirmação da primazia do mercado sobre o Estado e do individual sobre o coletivo. Trata-se de diretrizes atribuídas ao governo com o objetivo de reformar o Estado, com práticas enraizadas em valores que prospectam uma cultura política motivada pela busca de soluções rápidas e eficientes que só poderiam ser encontradas no mercado.

Na concepção de Dartot e Laval (2016), o neoliberalismo pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência.

Diante desse cenário, as políticas de orientações neoliberais se estabelecem e passam a dar a tônica da nova realidade mundial. A estabilidade monetária passa a ser o objetivo maior na elaboração e implementação das políticas, dessa forma o crescimento/desenvolvimento, advindos do investimento produtivo, ficam relegados a segundo plano. As contribuições de Anderson (1995) sobre como se concretizou o ideário neoliberal nos países de capitalismo avançado:

> A hegemonia deste programa não se realizou do dia para a noite. Levou mais ou menos uma década, os anos 70, quando a maioria dos governos da OCDE – Organização Europeia para o Comércio e Desenvolvimento – tratava de aplicar remédios keynesianos às crises econômicas. Mas, ao final da década, em 1979, surgiu a oportunidade. Na Inglaterra, foi eleito o governo Thatcher, o primeiro regime de um país de capitalismo avançado publicamente empenhado em pôr em prática o programa neoliberal. Um ano depois, em 1980, Reagan chegou à presidência dos Estados Unidos. Em 1982, Kohl derrotou o regime social liberal de Helmut Schmidt, na Alemanha. Em 1983, a Dinamarca, Estado modelo do bem-estar escandinavo, caiu sob o controle de uma coalizão clara de direita, o governo de Schluter. Em seguida, quase todos os países do norte da Europa ocidental, com exceção da Suécia e da Áustria, também viraram à direita. A partir daí, a onda de direitização desses anos tinha um fundo político para além da crise econômica do período. Em 1978, a segunda guerra fria eclodiu com a intervenção soviética no Afeganistão e a decisão norte-americana de incrementar uma nova geração de foguetes nucleares na Europa ocidental. O ideário do neoliberalismo havia sempre incluído, como componente central, o anticomunismo mais intransigente de todas as correntes capitalistas do pós-guerra. O novo combate contra o império do mal – a servidão humana mais completa aos olhos de Hayek (Friedrich Hayek) – inevitavelmente fortaleceu o poder de atração do neoliberalismo político, consolidando o predomínio da nova direita na Europa e na América do Norte. Os anos 80 viram o triunfo mais ou menos irrefutável

> da ideologia neoliberal nesta região do capitalismo avançado (ANDERSON, 1995, p.3).

As experiências referidas na década de 1980 sobre o neoliberalismo, foram sendo internalizadas e passaram a fazer parte do senso comum "o efeito disso em muitas partes do mundo foi vê-lo cada vez mais como uma maneira necessária e até completamente "natural" de regular a ordem social" (HARVEY, 2014, p. 50).

Harvey (2014) aponta também que o neoliberalismo afetou as ideias de liberdade individual, colocando a sociedade contra as práticas intervencionistas e regulatórias do Estado, caracterizando outra estratégia de superação da crise do capitalismo. Segundo o autor:

> O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. (HARVEY, 2014, p.12)

A argumentação utilizada por Harvey (2014) é que a reforma neoliberal está articulada à restauração/reconstrução do poder das elites econômicas. E os mecanismos usados para obter o apoio popular foram mediante uso dos meios de comunicação, da conversão dos intelectuais e das instituições, que se uniram para criar um ambiente favorável ao neoliberalismo, o colocando como único garantidor da liberdade dos indivíduos.

De acordo com Dartot e Laval (2016, p.15), o neoliberalismo é a razão do capitalismo contemporâneo, de um capitalismo desimpedido de suas referências arcaizantes e plenamente assumido como construção histórica e norma geral de vida.

O neoliberalismo, de acordo com Ball (2014), é um termo vago e que precisa ser contextualizado quando empregado. Na sua concepção, trata-se de um conjunto complexo de práticas organizadas em torno de um mercado inserido em quase todos os aspectos de nossas vidas, em outras palavras, vai muito além de uma doutrina econômica ou de um conjunto de projeto políticos.

Dartot e Laval (2016), argumentam que o neoliberalismo não destrói apenas regras, instituições, direitos, produz também certos tipos de relações sociais, maneiras de viver e que:

> O neoliberalismo define certa norma de vida nas sociedades ocidentais e, para além dela, em todas as sociedades que as seguem no caminho da "modernidade". Essa norma impõe a cada um de nós que vivamos num universo de competição generalizada, intima os assalariados e as populações a entrar em luta econômica uns contra os outros, ordena as relações sociais segundo o modelo do mercado, obriga a justificar desigualdades cada vez mais

> profundas, muda até o indivíduo, que é instado a conceber a si mesmo e a comportar-se como uma empresa. (DARTOT & LAVAL, 2016, p.14)

Com a ideologia neoliberal consolidada, os debates acerca das diretrizes e futuro das políticas públicas voltadas para os setores sociais ganharam novos desenhos, já que foram atribuídos a responsabilidade da crise ter tomado proporções gigantescas aos gastos exagerados com políticas sociais de bem-estar. Para Friedman e seus seguidores, "é o próprio Estado de Bem-estar, o responsável por muitos ou quase todos os males que nos afligem e que tem que ver com a crise econômica e com o papel do Estado" (DRAIBE,1993, p. 90).

O custo elevado, os programas de proteção social destinados aos trabalhadores, pobres e excluídos, são apontados pelos neoliberais, como fatores intervenientes à competitividade, pois dificulta a livre iniciativa. A aposentadoria, os seguros-desemprego, assim como outras formas de proteção social, são considerados motivadores à permissividade social, pois levam aqueles que se beneficiam desses recursos à acomodação e dependência (AZEVEDO, 2004).

Essa argumentação foi complementada por Moraes (2002, p.16), que aponta: "Ao invés de indivíduos independentes, empreendedores, autoconfiantes, teríamos dependentes químicos do welfare-state". Esse o discurso neoliberal se perpetua e atualmente é possível constatar que está sendo reproduzido com nuances preconceituosas, alegando que os programas sociais só favorecem o ócio e o aumento da natalidade nas famílias que vivem na estrema pobreza e beneficiárias dessas políticas.

Na visão neoliberal o financiamento de programas sociais, trouxeram, consequências maléficas tais como: a ampliação do déficit público, a desmotivação ao estudo, ao trabalho e à concorrência, a redução da poupança privada, a inflação.

A restrição no gasto social e a diminuição desses programas tornaram-se manobras privilegiadas dos neoliberais e deveriam contar na agenda dos governos objetivando retomar o equilíbrio orçamentário e superação da crise.

Segundo Draibe (1993), o Estado deveria restringir-se apenas a programas assistenciais de auxílio à pobreza para minimizar os efeitos adversos de desestímulos ao trabalho, ou seja, atuar somente quando for de momentos de extrema necessidade.

A partir do governo de Margareth Thatcher na Inglaterra em 1979, os primeiros programas neoliberais foram implementados e posteriormente nos EUA com Ronald Reagan, estendendo-se mais tarde para a maioria dos países de capitalismo avançado e até para os países de capitalismo periférico, como o Chile de Pinochet (ADRIÃO; BEZERRA, 2013).

Wallersteins (2004) explica como se deu o neoliberalismo no governo Thatcher:

> [...]Margaret Thatcher lançou o chamado neoliberalismo, que era na realidade um conservadorismo agressivo de um tipo que não era visto desde 1848, e que envolveu uma tentativa de reverter a redistribuição do Estado de Bem-Estar, de modo a beneficiar as classes superiores e não as classes mais baixas" (WALLERSTEIN, 2004, p.61).

Os primeiros cinco anos de governo Thatcher foram turbulentos devido sua política anticomunista. Um periodo marcado por diversas greves e manifestações dos sindicatos trabalhistas. Porém sua participação ativa nas Guerras das Malvinas (Guerra entre Argentina e Reino Unido/1982), aumentou sua popularidade o que contribuiu para sua permanência no governo por mais de uma década.

Sobre suas práticas Cremonese (2001) as descrevem da seguinte forma:

> As práticas do governo Thatcher foram: contração da emissão de moeda; elevação da taxa de juros; redução considerável dos impostos sobre os rendimentos altos; abolição do controle sobre os fluxos financeiros; criação de níveis de desemprego massivos; imposição de uma legislação anti-sindical; corte de gastos sociais; e lançamento de um amplo programa de privatização que atingiu a habitação pública, a indústria de aço, o setor elétrico, a produção de petróleo, a produção de gás e o fornecimento de água (CREMONESE, 2001, p.9).

Nessas reformas, predominava a lógica do mercado, que visa a redução dos gastos públicos por meio das ações governamentais que paulatinamente vai fazendo a retirada dos direitos dos trabalhadores e das classes populares e essa seria a fórmula para superar a crise. Na concepção neoliberal, as políticas sociais eram apontadas como um saque à propriedade privada, pois os impostos oneravam a produção e uma das alternativas sugeridas para a desobstrução do Estado seria a transferência para o setor privado de atividades até então de sua responsabilidade (PERONI, 2010).

Em países da Europa como Alemanha, França, Espanha e Itália tiveram dificuldades na efetivação das propostas neoliberais, devido a resistência das organizações e movimentos populares, principalmente por parte dos sindicatos que lutaram para manutenção dos direitos adquiridos. Nos Estados Unidos com a vitória de Ronald Reagan, deu-se o início da prática neoliberal no país. O neoliberalismo se concretizou em doutrina oficial da política econômica do governo dos Estados Unidos, permanecendo durante toda a década de 1980.

A cartilha neoliberal foi aplicada primeiramente nos países da América Latina, inicialmente no Chile, no governo do ditador Pinochet, cujas medidas podem ser resumidas da seguinte forma: "privatização de bens públicos, repressão sindical, redistribuição de renda em favor dos mais ricos, desregulação e desemprego massivo" (ANDERSON, 2000, p.19). Essa experiência ocorrida no Chile, se estendeu para Bolívia, México, Argentina, Venezuela, Peru e Brasil.

> Os ajustes econômicos foram sendo impostos a esses países latino-americano, resultados dos processos de renegociação da dívida e monitoramento das economias locais, capitaneadas pelos organismos internacionais, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), também conhecido como Banco Mundial (MORAES, 2000, p.17).

Tanto o FMI quanto o BIRD se tornaram representantes do capitalismo, submetendo os países da América Latina a intensas exploração financeiras e de preços por meio de suas políticas econômicas. O advento do neoliberalismo estagnou o desenvolvimento dos países latino-americanos, denominados subdesenvolvidos de economias precárias e relações societais no sistema capitalista mundial. Um cenário que promoveu a decadência das condições sociais da população, agravamento da pobreza, endividamento externo, exclusão social, ampliou o desemprego, precarização das relações de trabalho.

O modelo de sucesso aplicado pelo ideário neoliberal, contendo a liberalização o sistema financeiro, a flexibilização da taxa de câmbio e a estabilização monetária, entre outros, impulsionaram algumas economias regionais a um expressivo crescimento.

Todavia, com a abertura econômico-financeira as fragilidades estruturais, historicamente arcaicas e subdesenvolvidas declinaram diante da competitividade do mercado. E o entusiasmo inicial sucumbe diante à escassez interna de recursos financeiros e de investimentos. Sabe- se que na economia globalizada o sistema capitalista se retroalimenta com a especulação financeira e as economias latino-americanas não conseguiram dar conta do receituário neoliberal vigente.

Lewis (2014), aponta que neoliberalismo faz com que os Estados percam a capacidade de gerenciamento político, econômico, jurídico e social. As corporações transnacionais é que passam a ter o controle das políticas econômicas e do controle político e burocrático do Estado.

No Brasil, as medidas impostas pelo FMI ao governo brasileiro exigiram alterações de cunho neoliberais em sua Constituição, ocasionando cortes na educação; saúde e desenvolvimento regional; celeridade nas privatizações das empresas públicas, fim dos programas sociais e paulatina extinção da Previdência Social e diminuição salarial.

Dentre as exigências impostas pela doutrina neoliberal, a desregulamentação e a privatização são as que mais se destacam em nossos estudos. Entende-se como desregulamentação a eliminação total ou parcial das normas relativas ao mercado e as atividades econômicas. E privatização é um termo empregado para designar a transferência das empresas de propriedade do Estado e atividades por ele exercida para o setor privado, ou seja, as mais variadas formas de transferência de capital aos particulares.

Adrião e Peroni (2005), corroboram com esse debate e afirmam que a perspectiva neoliberal recomenda basicamente duas estratégias: a primeira seria a privatização no âmbito estatal, intencionando transferir diretamente para o mercado uma parcela dos serviços prestado pelo Estado; a segunda, para os setores cuja transferência de responsabilidade para setor privado fosse inviável, seria necessário a adoção da racionalidade mercantil em seu funcionamento. Essas práticas minimizaria a atuação do Estado, descaracterizando a identificação como de um bem público, tal qual aqueles financiados e administrados de forma direta pelo Estado.

Portanto, ainda que não ocorra a transferência direta da propriedade pública para o mercado, esse movimento institui novos modelos de competência na atividade pública. Outra estratégia para a superação da crise do capitalismo, foi a Terceira Via que se configura como "uma proposta alternativa ao neoliberalismo e à antiga socialdemocracia[5]" (PERONI, 2011, p.201).

As autoras argumentam que a Terceira Via também estabelece reformas no padrão de organização e gestão do Estado (PERONI; ADRIÃO, 2005; PERONI, 2010), possibilitando futuras parcerias entre governo e instituições da sociedade civil, para execução de serviços prestados, podendo incluir as políticas sociais, em especial na área da assistência social e da educação. "Tais parceiros, identificados em segmentos da sociedade civil, comporiam o que aqui entendemos por terceiro setor" (PERONI; ADRIÃO, 2005, p. 141).

O Terceiro Setor pode ser caracterizado como: organizações não lucrativas e não governamentais, como ONGs, movimentos sociais, organizações e associações comunitárias, instituições de caridades, atividades filantrópicas, ações solidárias, ações voluntárias, entre outras (MONTAÑO, 2008).

A Terceira Via, bem como os ideais neoliberais, imprime uma proposta para diminuição dos gastos do Estado com políticas sociais, transferindo suas funções e responsabilidades para outros setores. Sendo que "O neoliberalismo propõe o Estado mínimo e a Terceira Via propõe reformar o Estado e repassar tarefas para a sociedade civil sem fins lucrativos." (PERONI, 2012). Para melhor entendimento apresentamos um quadro contendo algumas das principais características do Neoliberalismo e da Terceira Via.

[5] Socialdemocracia (SD), é uma concepção política que surgiu a partir do maxismo, também designada de socialismo democrático. Defende uma atuação menos intervencionista do Estado. Admite a propriedade privada, apostando numa política centrada em reformas sociais caracterizadas por uma grande preocupação com as pessoas mais carentes ou desprotegidas, advoga por uma distribuição mais equitativa da riqueza gerada. Originariamente, seus adeptos definiam-se como socialistas, sindicalistas e anticapitalistas. O que a distingue dos partidos e modelos liberais é, sobretudo, sua preocupação de natureza social, principalmente com a pobreza e a exclusão social, alicerçados por um forte estado democrático (PERSSON, 2008, p.13)

Quadro 1. Semelhanças e diferenças entre neoliberalismo e Terceira Via.

	Neoliberalismo	Terceira Via
Estado	mínimo	Reforma do Estado Administração gerencial parcerias
Gestão	gerencial	gerencial
Democracia	Totalitária, culpada pela crise, Estado gastou demais atendendo à demanda dos eleitores	Deve ser fortalecida Democratizar a democracia "participação da sociedade na execução das políticas"
Políticas Sociais	Privatização	Parcerias com o terceiro setor
Sujeitos	Individualismo Teoria do capital humano	Individualismo Teoria do capital humano

Fonte: Peroni (2012, p.21).

O que podemos perceber é que todas as estratégias propostas pelo capital restringem os direitos sociais e trabalhistas com danos para a consolidação da democracia e dos direitos sociais. Outra particularidade apresentada pela Terceira Via, ainda, é que ela apela para a subjetividade das pessoas por meio da filantropia e da solidariedade (PERONI, 2010).

Costa (2019) explica que a Terceira Via pretende com sua proposta política é:

> Unir artificialmente o que foi dissolvido/destruído há décadas pelo grande capital, como a solidariedade e o voluntarismo. Ser solidário depende de cada indivíduo, da concepção de mundo e de solidariedade que deseja para si e para seus semelhantes" [...] Valores como o de solidariedade nunca foram princípio do capitalismo, pelo contrário, é em si um valor antitético e por isso não se instituí por decreto. Questão mais grave ainda se coloca em relação ao trabalho voluntário em tempo de crise e desemprego estrutural. Como um trabalhador que não tem suas necessidades básicas de sobrevivência e de sua família atendidas pode se dedicar ao voluntariado? Certamente os teóricos da Terceira Via, propõem tal atividade benevolente para banqueiros, para o alto escalão financeiro, que continua ganhando bilhões com especulações financeiras e chantagens aos Estados - nação à custa do trabalho produtivo e do desemprego em larga escala (COSTA, 2019, p.42).

A relação com a democracia, Peroni (2009) alega que a concepção de democracia também se difere nas duas correntes. "Enquanto para o neoliberalismo a democracia atrapalha o livre andamento do mercado, pois deve atender a demanda dos eleitores para se legitimar o que provoca o déficit fiscal, para a Terceira Via a democracia deve ser fortalecida" (PERONI, 2009, p.763).

Adrião e Peroni (2009) fazem uma síntese sobre essas estratégias e suas finalidades:

> Se no pós-guerra as estratégias adotadas para ampliar o fôlego do capital expressaram-se, principalmente, na combinação fordismo/keynesianismo para os países centrais e fordismo/estado desenvolvimentista para os países

> periféricos, neste período as principais estratégias articulam, em todo ou em parte, prescrições neoliberais1 ou da Terceira Via num contexto de reestruturação produtiva e globalização econômica (ADRIÃO; PERONI, 2009, p.108).

Percebe-se que as estratégias utilizadas para manutenção do capitalismo e de como essas correntes de pensamentos foram propagadas tinha uma finalidade: afirmar que o Estado é quem está em crise, e consequentemente todos os âmbitos sociais também estariam em crise, incluindo a educação, especialmente quando referida ao conceito de qualidade. De acordo com Oliveira (2003), essa crise da qualidade da educação decorre, segundo os neoliberais, fundamentalmente da incapacidade de articulação do Estado em providenciar a universalização do atendimento e com a manutenção/aumento da qualidade no ensino.

A partir dessa afirmativa, o segmento do empresariado advogam por uma reestruturação do sistema educacional brasileiro, se colocando como protagonistas desse processo, contribuindo com a melhoria no gerenciamento e nivelamento do ensino, na padronização, nos métodos avaliativos e formação de professores, além de incentivos a participação de recursos privados nos sistemas públicos de ensino, modificando as políticas educacionais, convertendo a escola em uma seara propicia e benéfica para o aumento da produtividade e do capital.

Peroni; Adrião (2018) descrevem que o setor privado mercantil e neoconservador disputa o conteúdo da educação, estandardizando-o através da formação de professores, das ferramentas de avaliação, pela produção de materiais didáticos, pela influência no processo de gestão. Essa visão de crise do Estado acentuou a ideia de uma proposta de reforma administrativa no país e consequentemente uma reforma da educação.

E sobre essa reforma do Estado que iremos tecer algumas considerações, os reflexos dessa reforma nas políticas educacionais e a adoção das concepções gerenciais na educação básica.

2.2. Reforma do Estado brasileiro e as concepções gerenciais na educação básica

Com a consolidação das políticas neoliberais no Brasil, no âmbito do setor público a relação pública privada foi sendo implementada no país a partir do mandato de José Sarney (1985-1990), Fernando Collor (1990-1992), Itamar Franco (1992-1994), denominada primeira etapa da democratização. Em seguida Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016). Ressaltamos que a análise que estamos apresentando está centrada nos processos de privatização que foi se estruturando nesses governos.

Nas últimas décadas do século XX, foram realizados vários eventos e ações internacionais objetivando fortalecer as discussões acerca da sistematização da educação e sua inserção no

plano das políticas macroestruturais. Rossi (2018) corrobora com esse pressuposto quando descreve que: o processo de globalização no início dos anos 90, possibilitou a expansão dos debates educacionais e ampliação do papel das agências internacionais nas definições das políticas educacionais brasileira, políticas essas que já tinham sido adotadas desde 1960 e 1970. Segundo o autor "trata-se de acordos firmados entre Brasil e a United States Agency for Internacional Development (USAID), denominados de acordos MEC/ USAID" (ROSSI, 2018, p.17).

A partir desses encontros internacionais[6], conferências, convenções, declarações e debates que foram realizados nesse período foram assinados vários acordos por países signatários incluindo o Brasil, assumindo compromissos de promoverem a universalização da educação básica e a extinção do analfabetismo. Entretanto no governo de José Sarney com a promessa da "educação para todos" que buscava atender os compromissos internacionais firmados pelo governo brasileiro, ainda que a universalização da educação tenha ocorrido de maneira limitada, visto que limitaram essa universalização da educação apenas para o ensino fundamental (crianças de 7 a 14 anos) ou seja, não foi exatamente para todos como havia sido acordado durante os encontros citados (Vieira, 2001). Lembrando que nesse período instalou-se um silêncio sobre os debates envolvendo a temática público e privado.

A política educacional do Ministério da Educação (MEC), passou a apresentar as propostas de reforma na educação descritas nos documentos de "Educação para Todos: caminhos para mudanças (1985) e no I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República (1986 – 1989)". De acordo com Vieira (2001), esses documentos demonstram, ainda de maneira tímida, as intenções e preocupações com temas relativos à quantidade/ qualidade, centralização/ descentralização. Além dos documentos citados, também foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/90), onde foram retomados alguns preceitos da Constituição Federal (CF/1988), adicionados a outros avanços as discussões acerca desses direitos, dos quais podemos exemplificar a Lei 8.069 de 13 de dezembro de 1990, em seu artigo 53-V, que estabelece: o acesso dos estudantes à escola pública gratuita próximo de sua residência. E não podemos deixar de citar que nesse período as creches e pré-escolas passam a fazer parte das políticas sociais.

[6] Conferência Regional de Ministros Encarregado do Planejamento Econômico da América Latina e Caribe (1979) no México (Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe).A convenção das Nações Unidas sobre o Direito da Criança, aprovada na Resolução 44/25 da Assembleia Geral das Nações Unidas (20 de novembro de 1989) em Nova Yorque; A conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990) em Jomtien/ Tailândia, cujo resultados foram adicionados na Declaração Mundial sobre Educação para Todos; Encontro Nacional de Cúpula pela Criança em Nova Yorque (1990), descrito nos princípios da Declaração Mundial de Educação para Todos, através da Declaração e Desenvolvimento da Criança entre outras (VIEIRA, 2001, p.77-78).

Um contexto retratado por Vieira (2000) como o momento em que as definições sobre o regime de colaboração entre União, Estados e Municípios adquirem maior expressividade, principalmente na oferta e manutenção das principais linhas de ação da educação: A educação Pré-escolar; o Ensino Fundamental; a educação de Jovens e Adultos (EJA) e o Ensino Superior (VIEIRA, 2001, p.103).

Com aprovação das novas propostas e das regulamentações, a descentralização da educação, pode ser considerado um momento de grandes desafios para os municípios, visto que, tornaram-se responsáveis diretos dos seus sistemas de ensino, especificamente a educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.

No governo Collor em 1990, foram elaborados e implementados planos de uma política nacional para a educação, dentre quais podemos citar: Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC/1990); Programa Setorial de Ação do Governo Collor na área de Educação (1990); Brasil: um projeto de construção nacional em 1991. (VIEIRA, 2001, p.91).

Através da leitura desses documentos já havia apontamentos sobre a reforma do Estado e as intenções por parte do governo para área da educação brasileira. Aranha (2017, p.34), sobre essas intenções contidas nesses documentos a autora descreve que a educação surgia com uma das estratégias para a reestruturação competitiva, ao lado da indústria, da agricultura, da infraestrutura econômica, da ciência e da tecnologia, entre outras.

Entretanto, entra em crise o governo Collor, após uma variedade de denúncias de corrupção, declínio de popularidade e mudanças ministeriais. Houve abertura de Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) n Congresso, manifestações em todo país contra o governo Collor, do qual ele foi deposto por meio de um processo de *impeachment* (1992). Após a saída de Collor quem assumiu o governo foi Itamar Franco que permaneceu com seu mandato até 1994.

No governo de Itamar Franco intensificou-se as estratégias modernizadora empresarial brasileira, revelou-se na necessidade de avançar em relação às mudanças que vinham - se processando nas relações históricas de trabalho em nosso país.

Entre um governo e outro o Brasil buscou redefinir suas estruturas administrativas, um processo denominado de redemocratização que iniciou a partir dos anos de 1990. Um período que imprimiu uma série de mudanças conceituadas como Reforma do Estado, cuja finalidade foi adaptar-se à nova ordem mundial, advindas da globalização[7] e dos ajustes estruturais

[7] A globalização é, de certa forma o ápice do processo de internacionalização do mundo capitalista. Os fatores que contribuem para explicar a arquitetura da globalização atual são: a unicidade da técnica, a convergência dos momentos, a cognoscibilidade do planeta e a existência de um motor único na história, representado pela mais-

neoliberais. Essas mudanças foram descritas como “indispensáveis para consolidar a estabilização e assegurar o crescimento sustentável da economia e que somente assim seria possível promover a correção das desigualdades regionais” (BRASIL, 1995).

E para essa finalidade criou-se o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), onde foi apresentado o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado - PDRAE, em1995, pelo então ministro Bresser Pereira.

O PDRAE foi o ponto de partida para transformar a Administração Pública burocrática, articulada as práticas patrimonialistas, em uma Administração Pública gerencial fundamentada nos princípios da “Nova Gestão Pública” (New Public Management).

A utilização desse termo ocupa com frequência o vocabulário de muitos países membros da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico - OCDE, bem como do restante do mundo (ORMOND; LOFFLER, 1999, p.66). Os autores sinalizam para um consenso acerca desse novo modelo gerencial para administrar a esfera pública como uma tendência global, um caminho sem volta.

Por meio desse documento foram implementadas na esfera pública inciativas de cunho gerencial, intencionando modernizar os processos burocráticos tão característicos da gestão pública, melhorar o desempenho do Estado com eficiência e eficácia nas prestações de seus serviços. Entre suas prioridades estavam a descentralização administrativa, transferindo funções da burocracia central para estados e municípios, bem como para as organizações sociais (OS), que se configuram como entidades de direito privado público não estatais.

Desse modo o contexto de redefinição do Estado deve ser entendido na mudança do papel que tinha o Estado, “que deixa de ser responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social (através da produção de bens e serviços) e passa a exercer a função de promotor e regulador desse desenvolvimento” (BRASIL,1995, p.12).

Sobre esse aspecto, Bresser Pereira (1998), explica que:

> Uma outra forma de conceituar a reforma do Estado em curso é entendê-la como um processo de criação e transformação de instituições, de forma a aumentar a governança e a governabilidade. A privatização é um processo de transformar uma empresa estatal em privada. Publicização, de transformar uma organização estatal em uma organização de direito privado, mas pública não-estatal. Terceirização é o processo de transferir para o setor privado serviços auxiliares ou de apoio (BRESSER PEREIRA, 1998, p.61).

Portanto o Estado, não se torna desnecessário, mas passa a ter influências diretas da sociedade civil em sua governança. O terceiro setor e as organizações não governamentais

valia globalizada. Um mercado global utilizando esse sistema de técnicas avançadas resulta nessa globalização perversa (SANTOS, 2004, p.12).

crescem sob a lógica neoliberal, são vistas como oposição ao Estado e pertencentes a sociedade civil.

A privatização tornou-se uma das principais características dessa Reforma e o desmonte da esfera pública no país. No governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), foi declarado o projeto de modernização no aparelho do estado que ao adotar as políticas neoliberais, fomenta essa concepção como a fórmula do sucesso para combate a 'crise" e aplicando-as como norma para toda a sociedade brasileira.

Bresser Pereira (1998) em sua abordagem sobre o PDRAE, a privatização é justificada a partir da crise fiscal daquele período histórico, aponta a existência de um consenso acerca da necessidade e da conveniência em privatizar, devido a maior "eficiência e a menor subordinação a fatores políticos das empresas privatizadas" (BRESSER PEREIRA, 1998, p.98).

Com a adoção do PDRAE, o conceito de público - estatal se modifica para público não – estatal, aliando-se ao atual modelo produtivo. O Estado ao retirar o protagonismo de ser promotor e regulador do desenvolvimento econômico e social, por meio da produção de bens e prestação de serviços, atualmente vem assumindo o papel de financiador e avaliador das políticas sociais, especialmente no âmbito da saúde e educação que passam a serem ofertadas também por agentes privados.

Sobre esses agentes privados ADRIÃO; PERONI (2009) destacam dois movimentos que se materializam a partir dessa nova configuração do papel do Estado em relação as políticas sociais:

> Destacamos dois movimentos que concretizam essa passagem na execução das políticas sociais: a) através da alteração do *status* jurídico de uma instituição estatal logo pública, que passa a ser de direito privado (como exemplos, citamos os casos das organizações sociais, fundações, conselhos escolares que se transformam em Unidades Executoras etc.); b) ou por meio da instituição de parcerias entre o Estado e instituições privadas sem fins lucrativos, genericamente identificadas como integrantes do Terceiro Setor, para a execução das políticas sociais (ADRIÃO; PERONI, 2009, p. 109-110).

A perspectiva que se apresenta no PDRAE é de que os parâmetros de eficiência e qualidade são advindos do setor privado, cria-se um paradigma e este, vem sendo reproduzido e passa a fazer parte nos discursos em vários setores sociais.

Enguita (1989) descreve que essa concepção de enaltecer a iniciativa privada advém da paixão por imitar as empresas, um imaginário que idealiza as empresas como instituições que imprimem maior eficácia em atendimento as necessidades dos clientes de acordo com os padrões eficiência estabelecido pelo mercado, ocultando o fracasso empresarial, expondo

apenas o que interessa ao capital que é sua produtividade, por meio de mais -valor dos trabalhadores que emprega (ENGUITA, 1989).

Nessa reforma ficou evidenciado que se utilizou das estratégias empresariais com a finalidade de desqualificar o público, pois segundo o neoliberalismo não é o capitalismo que está em crise e sim o Estado e por isso este, deve propor mudanças, buscando superar as falhas oriundas dessa máquina improdutiva e ineficiente denominada pública, assumindo a ideologia do livre mercado que na realidade é a desregulamentação.

O referido documento aponta a necessidade "[...] reconstrução da administração pública em bases modernas e racionais. (BRASIL, 1995, p.10), que pode ser entendida como uma administração sob o baluarte da reestruturação produtiva e mercadológica, ou seja, pelo capital. Desse modo, para o capital "[...] o mercado é que deve conduzir a vida em sociedade, que passaria a gerenciar suas ações de maneira mais produtiva e eficiente.

E não podemos deixar de citar que "a lógica de mercado é orientar o Estado para que ele seja mais eficiente e produtivo é a chamada nova administração pública ou administração gerencial" (PERONI, 2008, p.113).

Com a adoção desse novo modelo gerencial, muda-se a concepção de cidadão que passa a ser alcunhada de "clientes". "[...] baseada em conceitos atuais da administração e eficiência, visando aproximar-se dos cidadãos, que, numa sociedade democrática, é o legitimador das instituições, tornando-se "cliente privilegiado" do Estado (BRASIL, 1995, p. 10).

Vale ressaltar que cidadania é um conceito que está em constante construção associada a elementos da vida em sociedade e a relação com o Estado. O direito ao acesso a saúde, educação, segurança, previdência, bem como a salário justo e emprego que oportunize ao cidadão desenvolver todos os seus potenciais, incluindo a participação ativa, organizada e consciente, visando a construção do coletivo no Estado democrático.

Cóstola (2021), faz uma análise sobre essa mudança de concepção de cidadão no PDRAE e aponta que:

> Através da leitura do plano vemos uma mudança na concepção de cidadão, já que o Estado assume que ao tornar a administração pública gerencial estaríamos passando a entender os cidadãos como "clientes" do Estado, e não mais na concepção democrática de exercício de um direito, isto é, esse documento expressa a expropriação do direito ao transformá-lo em mercadoria (CÓSTOLA, 2021, p.31).

Nesse sentido, vale ressaltar que o cidadão não é "cliente privilegiado" por usufruir dos serviços prestados pelo Estado como se fosse uma benesse, mas sim, que eles estão no exercício de um direito adquirido. Ademais, descaracteriza também as prestações de serviços quando

estes passam a serem ofertados por qualquer instituição, seja privada ou pública insere-se o indivíduo como contratante de um serviço criando uma relação de mercado e não mais no exercício de um direito enquanto cidadão.

O referido documento evidencia embasamento nos princípios toyotistas de administração quando aponta "[...] as formas flexíveis de gestão, horizontalização de estruturas, descentralização de funções, incentivos à criatividade" (BRASIL, 1995, p.23).

Apesar de se tratar de uma reforma, esta, não apresenta muitas novidades, muito menos algo tão moderno em suas técnicas administrativas gerenciais, pois notadamente possuem características hibridas do fordismo com nuances burocráticas e rígidas e do toyotismo com estratégias descentralizadas, flexíveis e com maior ênfase nos conceitos empresariais da eficiência, eficácia e qualidade.

E assim como ocorreu em diferentes momentos históricos a educação ressurge como destaque para a manutenção e poder da classe dominante e passa a assumir o papel de ferramenta para a expansão da competitividade da produção nacional, visando o atendimento dos atores internacionais e os debates em defesa da educação pública não estatal recebe o apoio da igreja católica e dos empresários da área de educação que advogavam por uma proposta alicerçada em um projeto de educação liberal-corporativa, ou seja, atendendo aos interesses privados. Sobre essa questão Neves (2008), afirma que:

> [...]os empresários leigos do ensino, aproveitando a deixa neoliberalizante do bloco do poder e a nova composição de forças do Congresso empossado em 1991, procuram abrir espaços reduzidos pela Constituição de 1988, ora intervindo, por intermédio de lobby, Executivo Central, no que diz respeito à concessão de subsídios públicos para sua rede escolar, ora atuando diretamente, por meio de congressistas conservadores que viam a privatização da educação como uma faceta de uma política estatal mais abrangente, destinada a aprofundar a subordinação do conjuntos das políticas sociais à lógica empresarial (NEVES, 2008, p.9).

A partir desse movimento promovido pelos empresários leigos do ensino, que resultou na inserção dos postulados privatizantes no projeto original da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9394, aprovada em 1996. Essa Lei apresenta em suas diretrizes em atendimento a esse novo modelo gerencial advindos da Reforma, "com característica nitidamente publicizantes, inviabilizando o projeto de construção da educação pública, gratuita e estatal" (ARANHA, 2017, p.36).

Corroborando com Aranha (2017), Severino (2005), argumenta que a própria LDBEN/1996, disfarça mal sua vertente com tendência para a esfera privada, visto que, da dicotomia público/privado, objetiva generalizar a privatização do ensino, não de maneira explicita, mas introduzindo- a aos poucos.

Os apontamentos de Napolitano (2017, p.11), enfatiza essa tendencia quando "[...] o Brasil passou a ser, na década 80 uma fronteira em constante expansão para grandes grupos de ensino privado e que a "[...] educação tornou-se um dos melhores negócios no país".

Esse cenário propiciou espaços para que a Gestão Integrada da Escola – GIDE (objeto de nossa pesquisa), adentrasse na educação básica no município de Manaus. Pereira (2020, p.92), esclarece que a entrada da GIDE se deu tanto por consequência da aplicação da abordagem gerencialista nos sistemas de ensino, quanto por meio de lucros ilimitados por meio de contratos entre a consultoria responsável pela GIDE e a Semed/Manaus.

O que se observa, segundo Adrião (2017), é que os processos de privatização da educação têm se aprofundado por meios de" assessorias técnicas ou de supervisão das atividades de ensino quais sejam" [...] a transferência ou a delegação da responsabilidade sobre a elaboração, a gestão de políticas educativas ou sobre a oferta educacional para o setor privado lucrativo e/ ou não lucrativo" (ADRIÃO, 2017, p.129).

Mészáros (2008) aponta que: "a educação nos últimos 150 anos, não serviu apenas para fornecer conhecimento e pessoal necessário a máquina produtiva, idem para gerar valores que ratificam os interesses dominantes (MÉSZÁROS, 2008, p.35).

Essas reflexões apontam que as finalidades educação básica perde sua dimensão de formação e construção humana e social e reduz-se ao fator econômico, ficando apenas encarregada de formar as competências técnicas, especificas e gerais e as competências sociais que as empresas e empresários estipulam.

Freitas (2014), em sua abordagem sobre a disputa e controle do processo pedagógico na escola por parte da elite/ empresariado, descreve que:

> Ao longo e décadas o empresariado conviveu muito bem com o analfabetismo e com a baixa qualidade da educação, até que a complexificação das redes produtivas e do próprio consumo demandou mais conhecimento e a mão de obra barata ficou mais difícil de ser encontrada, derrubando as taxas de acumulação de riqueza (FREITAS, 2014, p.1089).

No contexto nacional, impera o discurso da falta de trabalhadores qualificados como justificativas para o desemprego, alinhado ao conceito de empregabilidade do qual o indivíduo precisa ser consumidor de cursos e diplomas, só dessa forma poderá garantir sua vaga no mercado de trabalho (PEREIRA; OLIVEIRA, 2005).

Defende-se que compete a educação o preparo de mão de obra, acrescentando mais demanda a educação básica, diante da continua redução de investimentos públicos em serviços sociais.

A transferência do modelo gerencial para área educacional contribuí com a inserção de estratégias de mercado para a educação. O mundo empresarial tem grande interesse na educação, principalmente em tornar a escola, o principal meio de preparação e adequação para o modo de produção capitalista vigente" (PEREIRA, 2020, p.77).

Incontestável é a importância da educação escolar no campo político, porém, sua relevância não está focalizada somente como uma forma e garantir o acesso à educação básica das populações e inserção no mercado de trabalho, ela também é utilizada como estratégia para "[…] qualificar a participação dos países capitalistas no processo produtivo internacionalizado" (ARANHA, 2017, p.94).

Desse modo as elaborações de políticas educacionais por parte das agências internacionais estabelecem diretrizes de como outros países devem proceder para a condução dos sistemas educacionais no intuito de garantir as necessidades básicas de aprendizagem dos mesmos. E na busca por compreender como as políticas educacionais orientadas por parceiros privados (bancos, empresas, institutos e fundações), estão conduzindo a gestão na Semed, faremos aqui, algumas reflexões acerca dos organismos internacionais e seus reflexos na condução das políticas educacionais e da legislação brasileira voltadas para as parcerias público-privadas.

2.3. A influência dos organismos internacionais na elaboração da legislação e na reconfiguração da política educacional brasileira

Vimos anteriormente que a década de 1990 foi o período de ampliação da hegemonia dos ideais neoliberais na América Latina, em parte devido as condições periféricas da economia dessa região promovida pelo sistema de produção capitalista mundial, permitiu que esse território se tornasse mais vulnerável a imposições e influências de diretrizes provenientes dos países centrais via organismos multilaterais de financiamento, em especial os Banco Mundial (BM) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). As propostas desses organismos internacionais ganharam forças também, em função das concepções ideológicas que a maioria dos governos nesse período apoiavam e interesses similares.

Todavia é inegável a relevância dos organismos multilaterais de financiamento devido sua influência e abrangência que protagonizam de variadas formas e em diversos países.

Sabbi (2014), trazem algumas ações realizadas pelos organismos multilaterais de financiamento e que contribuem com essa argumentação:

> [...] a) elaborando estudos e pesquisas que corroborem suas ideologias e dissimulem seus reais interesses; b) disponibilizando empréstimos somente na

> condição de realização das reformas indicadas; c) realizando um convencimento público da validade de suas orientações, utilizando a mídia local e as demais instituições ideológicas sob influência da classe dominante; d) servindo de avalista da conformidade da gestão dos governos, condição necessária para a obtenção de empréstimos no sistema financeiro internacional"(SABBI, 2014, p.1).

Os receituários desses organismos são direcionados aos diversos setores da gestão pública, incluindo à educação. Porém a concepção de educação desses atores é a defesa das reformas educativas e que são efetivadas por meio das mudanças nas políticas educacionais, apoiadas pela legislação, elaboradas pelos governos vigentes nos períodos de suas sanções.

A política educacional brasileira que se configurou a partir dos anos 90 e que permanece até os dias de hoje, vem promovendo um projeto educativo direcionado as novas exigências do mercado para a condução da educação no país, momento em que" se registram a presença dos organismos internacionais, que entram em cena em termos organizacionais e pedagógicos, marcados por grandes eventos, assessorias técnicas e farta produção documental" (FRIGOTTO; CIAVATA, 2003, p.97).

Frigotto (2010) afirma que são mudanças capitaneadas pelos "novos senhores do mundo", identificados como: FMI; BM, BID; BIRD e seus representantes regionais: CEPAL[8] e OREALC[9]". E que são concepções alicerçadas nas categorias: *sociedade do conhecimento, formação abstrata e polivalente, qualidade total e educação para a competitividade* (id.,2010, p.21, grifos do autor).

Utilizaremos como recorte a ênfase ao BID e BIRD por se configurarem como principais lideranças de articulações nos processos de reestruturação e abertura das economias aos novos marcos do capital globalizado, bem como suas influências nas políticas educacionais nos países da América Latina em particular no Brasil.

Nos estudos propostos por Mota Junior e Maués (2014) sobre o Banco Mundial e sua influência na reforma educacional executadas pelo governo brasileiro nos anos 90, os autores destacam que [...] em particular a reforma foi profundamente influenciada pelos diagnósticos e orientação do BM, sobretudo durante os oito anos de governo de Fernando Henrique Cardoso - FHC/ 1995-2002. (MOTA JUNIOR; MAUÉS, 2014, p.3).

Durante nossa pesquisa foi possível acessar diversas literaturas disponíveis em periódicos de domínio público que abordam sobre os organismos internacionais, evidenciando que dentre estes, quatro: UNESCO, OCDE e Grupo Banco Mundial (GBM) e BID, são os que mais se

[8] Comissão Econômica para a América Latina
[9] Oficina Regional para a América Latina e no Caribe

destacam quando se trata da formulação e definição de políticas públicas e sociais, em especial os que atuam no âmbito da educação em países denominados periféricos do sistema capitalista internacional, nesse caso se referindo aos países latino-americano, como por exemplo, o Brasil.

De acordo com o GBM, o Brasil se caracteriza como uma das áreas prioritárias para a atuação do GBM refere-se à promoção do desenvolvimento sustentável, objetivando aumentar os investimentos públicos e privados, melhorar a oferta de serviços para os mais pobres, fortalecer o desenvolvimento regional e nacional e apoiar o gerenciamento efetivo dos recursos naturais e do meio ambiente.

O Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID, se denomina como uma organização internacional classificada como uma instituição de gestão, cuja finalidades são: a cooperação financeira e o desenvolvimento dos Estados – Membros (SENTENFUS, 2008).

De acordo com as informações obtidas no *site* do BID, essa organização possui 47 Estados-Membros, sendo 26 mutuários da América Latina e Caribe e outros 21 da Europa e Ásia, além de Canadá e Estados Unidos (IDB, 2022), e sobre sua fundação e estratégias:

> O banco foi fundado como uma parceria entre países da América Latina, Caribe e Estados Unidos. O BID possui três prioridades estratégicas na América Latina e Caribe: a) Inclusão **social e igualdade/equidade**; b) Produtividade e inovação; c) Integração econômica regional. Cada uma dessa prioridades são avaliadas nos projetos do BID: Igualdade de gênero; mudança climática e sustentabilidade ambiental; Capacidade institucional e o estado de direito. O BID oferece soluções financeiras flexíveis para o financiamento do desenvolvimento econômico e social através de empréstimo e subsídios a entidades públicas e privadas na América Latina e Caribe [..] o BID trabalha para melhorar a qualidade de vida da América Latina e no Caribe, ajuda na saúde, educação e a infraestrutura por meio de apoio financeiro e técnico aos países que trabalha para reduzir a pobreza e desigualdade (IDB, 2022, grifo nosso).

Entretanto, ao analisarmos a anunciada inclusão e equidade por meio dos serviços prestados pelo BID, sendo este um setor privado e de comercialização, não há como corrigir a desigualdade por meio do mercado, visto que, este é quem promove a disparidade social, que são estruturais no sistema capitalista, porém a possibilidade de minimização da desigualdade é sedutora e gera lucros. Ideias que encontram apoio nos setores vinculados com o capital tais como: os conglomerados educacionais, bancos, operadoras de planos de saúde, que defendem os desmontes dos poucos serviços públicos prestados pelo Estado.

Para Mello (2020), os organismos multilaterais como o BM, FMI e BID, inverteram a relação de causalidade entre pobreza e desenvolvimento econômico, difundindo a ideia de que o “entrave” para o desenvolvimento é a desigualdade (MELLO, 2020, p.48).

E foi sob essa perspectiva que esse banco realizou seus investimentos, focalizando nas pessoas, visando ampliar a eficácia das políticas sociais e alcançar os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, propostos pelas Organizações das Nações Unidas -ONU baseada em três pilares: nutrição, saúde e educação. A prioridade de investir nas pessoas, evidencia princípios advindos da Teoria do Capital Humano que coloca o indivíduo como responsável pelo seu sucesso ou fracasso, o único culpado por não investir de maneira eficiente "[...] não agindo de forma empreendedora, em vez de atribuí-lo as propriedades sistêmicas, como as exclusões de classe por exemplo" (CÓSTOLA, 2021, p.28).

Ao colocar a responsabilidade sobre o indivíduo oculta o que de fato promove a pobreza e ainda exime o Estado de suas obrigações, desconsiderando a estrutura do problema.

O relacionamento entre os bancos multilaterais evidencia a existência de uma organizada divisão de trabalho, especialmente sobre seus processos de atuação que dependem dos países (fatores econômicos e sociais), setores, tamanho dos projetos e oferta de produtos financeiros. A exemplo disso podemos citar o BM que, pelas suas características de inserção global, opera em um segmento de financiamentos de maior valor, possui uma significativa capacidade de mobilizar recursos em situações de crise e elevado potencial de disseminação de conhecimento, tendo em vista sua atuação e experiência mundial.

A Secretaria de Assuntos Internacionais – SAIN, como ponto focal do Governo brasileiro para o GBM, é responsável por gerir o relacionamento do País com o organismo sob duas perspectivas: (1) como acionista e (2) como cliente do organismo. Esse papel é compartilhado com a Secretaria de Assuntos Internacionais do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão – SEAIN/MP e com a Secretaria do Tesouro Nacional – STN/MF.

> Os objetivos do GPSA, segundo as informações extraídas do World Bank são: Apoia a sociedade civil e governos a atuarem em conjunto para resolverem desafios críticos de governança em países em desenvolvimento. Para atingir este objetivo, a GPSA oferece apoio estratégico e continuado a iniciativas de social Accountability (mecanismos de participação e controle social e de prestação de contas implementadas **por Organizações da Sociedade Civil (OSCs)** voltadas ao fortalecimento da transparência e controle cidadão. Esta atuação complementa o engajamento direto e contínuo do Banco Mundial com atores do setor público, bem como com uma rede de Parceiros Globais, para criar um ambiente propício para que o feedback dos cidadãos seja utilizado para sanar problemas fundamentais em prestação de serviços e para fortalecer o desempenho de instituições públicas. Através de uma abordagem adaptada a cada país, as atividades apoiadas pela GPSA são implementadas em setores em que o Banco Mundial tem um envolvimento forte e pode apoiar governos a responder ao cidadão (WORLD BANK, 2015, grifo nosso).

Importante ressaltar que as Organizações Não Governamentais (ONGs), Organizações Sociais (OS), Organizações da Sociedade Civil (OSC), Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), as instituições comunitárias e filantrópicas, denominadas de terceiro setor, passam a ter livre acesso para atuarem, preenchendo os espaços deixados pelo Estado.

Peroni; Oliveira; Fernandes (2009), apontam que essa presença do terceiro setor emergiu com a justificativa de que essas instituições representariam melhor a necessidade da população, visto que os governos eleitos devem prestar contas ao seu eleitorado e, com isso estariam sujeitos a defender interesses particulares.

De base nesses argumentos cria-se a "fantasia ética "da neutralidade dessas instituições conforme descrito por Harvey (2014), mas que na verdade, ocultam sua pauta de interesses, visto que, as negociações acontecem diretamente com o Estado.

Quanto ao GPSA, tem interesses em propostas de iniciativas e programas de mecanismo sociais que no âmbito da educação abordem temas sobre: aquisição de livros-texto, absentismo de docentes, infraestrutura escolar, preferencialmente envolvendo políticas e programas que envolvam a transferência de recursos do Governo Federal. Os resultados e as informações produzidas apoiam profissionais, entidades de educação e formuladores de políticas para a melhoria da transparência e a qualidade do setor de educação.

Sobre a elaboração e distribuição de livros didáticos, paradidáticos, artigos, revistas, destinados as escolas públicas, tornou-se prática rotineira, esses exemplares geralmente são utilizados como método do ideário pedagógico que orienta o processo educativo. Em relação a essa abordagem, Aranha (2017) destaca que:

> Hoje em dia há uma série de ações desenvolvidas por empresas, instituições, fundações e editoras do ramo educacional, que investem na elaboração dos denominados sistemas educacionais, tecnologias sociais e assessorias técnicas para serem negociados e utilizados pelas escolas com o discurso da "melhoria na educação pública brasileira" (ARANHA, 2017, p.85).

Essas organizações atuam por meio de operações financeiras e ofertas de assistência técnicas para países de economia periférica, trata-se de ações geralmente articuladas entre os organismos internacionais, cuja contrapartida, além do pagamento de juros sobre o crédito liberado, os governos precisam adotar medidas de ajustes estruturais em diversas áreas do Estado, elaborando reformas como é o caso da educação.

A materialização das diretrizes dos organismos internacionais ocorre por meio da implementação de políticas do capital, no fomento da ideologia do "capital humano" e da

“pedagogia das competências”. Esse modelo sugere que as habilidades e competências ocorram via escolarização que se configura como uma educação meritocrática, centrada no indivíduo, geradora da competitividade e da flexibilidade, orientada por uma formação estritamente formalizada em consonância com os interesses dos que estão no poder.

De acordo com esses organismos a educação “é a pedra angular do crescimento econômico e o desenvolvimento social é um dos principais meios para melhorar o bem-estar dos indivíduos (GBM, 1992, p.92).

A educação passa a ser idealizada não a partir dos interesses de quem se educa, mas sim direcionada aos interesses do mercado.

Verger *et al* (2017), fazem uma análise sobre esses interesses e pontua que:

> Nessas circunstâncias desesperadas para o capital global, o financiamento estatal da educação aparece como fonte tentadora para sugar dinheiro público. O valor do mercado educacional mundial foi de $ 4, 9 trilhões (USD), em 2015. O investimento em capital de risco em educação foi de quase US $ 2 bilhões (USD) em 2014, mostrando um aumento de 45% entre os anos de 2009 - 2014 (VERGER *et al*, 2017, p.325).

A política de privatização educacional (ou de qualquer outra forma) é a obtenção de lucros, que por sua vez se baseia na capitalização de instituições e serviços educacionais, educação *tornando-se capital* (RIKOWSKI, 2017, p. 401, grifo do autor).

Segundo Silva (2005) desde 1945 o Brasil é um dos maiores clientes do BM, tendo contraído empréstimo que chegam a US$ 30 bilhões, são valores que foram direcionados a setores de proteção social, finanças e leis, administração pública, agricultura, saúde e educação (SILVA, 2005, p. 19).

Nos dados apresentados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada -IPEA (2014), dão conta que, durante o período de 1990 a 2012, o BIRD aprovou compromissos de financiamento ao Brasil por valor de quase US$ 38 bilhões. Para efeitos de apresentação e sistematização das informações, optou-se por dividir o período em dois grandes subperíodos: um primeiro, que abarca os anos 1990 a 2002, corresponde aos governos dos presidentes Fernando Collor, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso (FHC); e um segundo período, de 2003 a 2012, que compreende os governos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva e os dois primeiros anos do governo da presidente Dilma Rousseff.

O GBM publicou no dia 3 de agosto de 2021, em pleno período pandêmico (Covid 19), no site The World Bank, que o GBM já alocou mais de US$ 157 bilhões para combater os impactos da pandemia na saúde, na economia e na sociedade, configurando a maior e mais rápida resposta a uma crise da história do Grupo. Esse financiamento “ajuda “mais de 100 países

a se prepararem melhor para pandemias, além de proteger os pobres e os empregos e incentivar uma recuperação favorável ao clima.

O BM também apoia mais de 50 países de baixa e média renda (mais da metade deles na África) com a compra e distribuição de vacinas contra a COVID-19, disponibilizando US$ 20 bilhões em financiamento para essa finalidade até o final de 2022 (WORLD BANK, 2021).

A leitura a princípio sobre esses investimentos por parte do GBM, possuem uma conotação filantrópica no momento da descrição sobre os financiamentos ao invés de utilizarem a palavra "empréstimos", troca-se pela palavra "ajuda ou apoio" desconfigurando as reais intenções promovidas por esses agentes. Ademais, esses valores geram um endividamento gigante para os países "beneficiados", criando uma dependência financeira e diminuindo a autonomia política dos mesmos, que acabam ficando à mercê dos que comandam esses organismos e atualmente os Estados Unidos é o principal financiador, seguido do Japão, Alemanha, Reino Unido e França.

O BM recomenda no documento de avaliação da Educação para Todos e no Plano de ação visando acelerar o progresso com à educação para todos, sugerindo que seja implementado pelos países estratégias com ações norteadas por resultados, analisados sob a ótica econômica. Segundo Crosso, Azzi, Bock (2007), o BM vem sugerindo um pacote de reformas educativas para diversos países dos quais podemos citar:

> a) Prioridade na educação primária. b) Melhoria da eficácia da educação. c) Ênfase nos aspectos administrativos. d) Descentralização e autonomia das instituições escolares, entendida como transferência de responsabilidades de gestão e de captação de financiamento, enquanto ao Estado caberia manter centralizadas as funções de fixar padrões, facilitar os insumos que influenciam o rendimento escolar, adotar estratégias flexíveis para a aquisição e uso de tais insumos e monitorar o desempenho escolar. e) A análise econômica como critério dominante na definição das estratégias (CROSSO; AZZI; BOCK, 2007, p.14).

Sobre a análise econômica mencionada estão sendo utilizadas como estratégias principal para a definição das políticas educacionais utilizada pelo BM e não sobre a qualidade dos processos educativos, a regra é diminuir os custos e ampliar a oferta educacional. Portanto, "[...] além do cálculo das relações financeiras de custo-benefício, o instrumental economicista da educação implica[...], a gradual introjeção e institucionalização de valores da esfera do mercado no âmbito da educação e da cultura educacional" (CORRAGIO, 1996, p.16).

Podemos perceber a partir dessa proposta de reforma educacional que suas proposituras seguem os princípios do capitalismo, baseados em fatores econômicos e nos interesses manipulados pelos grupos dominantes para ampliação de suas riquezas e poder.

Segundo Altmann (2002), a articulação do Brasil com as diretrizes relacionadas a educação do BM, teve início no governo de FHC (1995 -2003), que em seu plano de governo já apresentava propostas educacionais alinhadas com as concepções do BM, das quais podemos citar:

> A redução das taxas de responsabilidade do Ministério da Educação como instância executora; o estabelecimento de conteúdos curriculares básicos e padrões de aprendizagem; a implementação de um sistema nacional de avaliação do desempenho das escolas e dos sistemas educacionais para acompanhar a consecução das metas de melhoria da qualidade do ensino (ALTMANN, 2002, p.82).

O Fundef também foi criado durante a gestão FHC que contempla nitidamente o receituário recomendado pelo BM, focalizando os recursos no ensino fundamental, o que tem gerado muitas críticas, visto que, essa ação deixa vulnerável as etapas da educação infantil, ensino médio e EJA.

Relevante destacar que o estímulo a focalização no ensino fundamental é simultâneo com o incentivo à municipalização deste nível de ensino que faz parte das recomendações capitaneada pelo BM. Essa municipalização ocorreu sob forte influência da receita educacional proposta pelo BM e muitos municípios não estavam preparados para atender as demandas oriundas desse processo, resultado da descentralização administrativa.

A concentração de recursos no ensino fundamental, limitou financiamentos para outros níveis de ensino e a avaliação nas unidades escolares pelos resultados de rendimentos da aprendizagem, que deu origem ao SAEB, ENEM e Provão.

Outro aspecto destacado pelo BM, é a ênfase exagerada na gestão incorporada pelos governos, fator esse que contribuí para redução de variáveis existentes nos diagnósticos dos problemas educacionais a serem considerados na formulação das políticas públicas.

A forte influência do BM no âmbito da definição das políticas educacionais nas últimas décadas se deu “nem tanto pelo volume de recursos que injetou no setor, mas pelo que conseguiu influenciar nas políticas sociais, principalmente porque seu aval abria portas para a liberação de empréstimos destinados a programas de ajuste estrutural” (BITTENCOURT,2009, p.47).

É no movimento de expansão do capital e sua intrínseca racionalidade, que, entre outros efeitos produz a mercantilização do saber, da ciência e do campo educacional (SILVA JR; SGUISSARD, 2001)

De um lado temos a defesa pela escola pública, universal, obrigatória, gratuita e laica e democrática como dever do Estado, do outro, há uma demanda oriunda das políticas

educacionais articulada com os grupos privatistas que estão inseridos no contexto social e político, defendendo a liberdade de ensino, desqualificando a educação pública, criando um ambiente confortável para legislar em causa própria.

Em torno desse paradoxo é que se configuraram as facetas pública e privadas da educação escolar no Brasil no limiar do século XXI. [...] “as quais normalizaram e induziram o financiamento público para oferta privada de serviços e atividades governamentais por meio de parcerias público privadas e da previsão de formas variadas de contratos e convênios (ADRIÃO, 2017, p.131).

A normatização da intitulada parceria com o setor privado estabelece que pode ser concretizado por meio de permissão e concessão de prestação de serviços públicos entre outras formas, estabelecidas pela Lei Federal nº 8.987 de 13 de fevereiro de 1995, denominada Lei de Concessões Públicas, que dispõe sobre o regime de concessão e permissão da prestação de serviços públicos previstos no art.175 da CF e dá outras providencias. Nesta Lei em seu art.2º, considera que a União, Estado, Distrito Federal e Municípios, cuja competência se encontre no serviço público, antecedido ou não da execução de obra pública, constitui objeto de concessão ou permissão pelo poder concedente à pessoa física ou jurídica que demonstre capacidade para o seu desempenho, por sua conta e risco (BRASIL, 1995).

As mudanças ocorridas no contexto da reforma educacional brasileira, se efetiva a partir da Emenda Constitucional nº 19 de 1998, seguindo os preceitos do §3º do artigo 60 da CF/1988, sobre as possibilidades de emendas constitucionais, que estabelece modificações no regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeios das atividades a cargo do distrito Federal e dá outras providências.

O mesmo documento estabelece normas gerais de contratação e licitação em todas as modalidades para as administrações públicas diretas, autarquias e fundacionais dos membros de qualquer dos Poderes da União, dos estados do Distrito Federal e Municípios, correspondido o disposto no artigo 37 § XXI, “ as obras , serviços, compras e alienações serão contratadas mediante processo de licitação pública, assegurando igualdade de condições a todos os concorrentes com clausulas que obedecem condições de pagamentos” (BRASIL, 1998). .

E para as empresas de economia mista e subsidiárias que explorem atividades econômicas de produção ou comercialização de bens e prestação de serviços nos termos do artigo 173 - § 1º- III, estabelece que deve haver “licitação e contratação de obras, serviços, compras e alienações, observados os princípios da administração pública (BRASIL, 1998).

No ano de 2000 foi elaborada a Lei de Responsabilidade Fiscal - Lei Complementar nº 101/2000, fixou “teto para despesas de pessoal, induziu a precarização para contratação em áreas como a educação e saúde e de atividades antes desenvolvidas por um corpo técnico estável. Trata-se da dissolução da educação como atividade do estado” (ADRIÃO; BEZERRA, 2013, p.3).

A Lei Federal nº 9.790 de 23 de março de 1999 e Decreto nº 3.100 de 30 de junho de 1999, criaram e regulamentaram as OSCIP, fortalecendo os avanços das parcerias público privado no âmbito das instituições estatais.

O marco legal da parceria público privado no Brasil ocorreu a partir da Lei Federal nº 11.079 de 30 de dezembro de 2004, que institui normas para licitação e contratação de parceria com o setor privado e a administração pública, ampliando sua aplicação de fundos especiais às autarquias, as fundações públicas, as sociedades de economia mista e às demais entidades controladas diretas e ou/ indiretamente pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios. Destaque para o art. 2º da referida Lei quando descreve que “a parceria pública privada é o contrato administrativo de concessão, na modalidade patrocinada ou administrativa (BRASIL, 2004).

A primeira concessão patrocinada é a de serviços públicos e ou/obras públicas de que se refere a Lei 8.987 de 13 de fevereiro de 1995, quando envolver, adicionalmente à tarifa cobrada os usuários com a contraprestação pecuniária do parceiro público ao parceiro privado (BRASIL, 2004). A segunda é a concessão administrativa se o objeto for a prestação de serviços, o concessionário vai assumir apenas a execução material de uma atividade prestada à Administração Pública responsável pela gestão do serviço” (DI PIETRO, 2009).

Segundo a abordagem da autora sobre as concessões:

> Em ambas as modalidades de parceria público privadas existe a contraprestação pecuniária do parceiro público ao privado, sob pena de se configurar a concessão comum, regida ela Lei 8.987/95. Só que, na concessão patrocinada a contraprestação do parceiro é um plus em relação à tarifa cobrada do usuário, enquanto na concessão administrativa ela constituirá a forma básica de remuneração (DI PIETRO, 2009, p.155).

A consolidação e expansão das parcerias entre o poder público e o setor privado no Brasil vem expandindo e se fortalecendo desde 1990, momento em que o privado encontrou suporte na legislação brasileira, onde foram criados mecanismos jurídicos que resguardam essas relações autorizando por exemplo: isenção de impostos, a subvenção de programas e os projetos da iniciativa privada entre outros (ARANHA, 2017).

Destarte, as parcerias com o setor privado vêm sendo difundida em estados e municípios brasileiros e no município de Manaus, não foi diferente, no âmbito de sua autonomia criou um programa para efetivar suas parcerias com as mesmas características e objetivos da legislação federal: a descentralização da gestão de políticas públicas, determinado pela Lei Municipal nº 977 de 23 de maio de 2006, instituindo o Programa de Parcerias Público – Privadas no Município de Manaus. Em 2009 a Lei Municipal nº 1.333 de 19 de maio de 2009, revoga a Lei nº 977, que altera o Programa de Parcerias Público – Privadas e dar outras providências. Em ambas as Leis incluíram a educação entre as áreas como de maior potencial para efetivação de parcerias.

Para além das legislações citadas, ainda podemos destacar o Decreto nº 6.094 do governo federal que institui o Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação/ 2007, em uma de suas diretrizes consta a implantação de parcerias na gestão educacional: "firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando melhoria da infraestrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas" (BRASIL, 2007).

Nesse contexto, esse plano pode ser configurado como um relevante organismo promotor de uma rede de políticas capazes de interferir na educação do país, fomentando preceitos de grupos empresariais como por exemplo o Accountability(responsabilização). Essas ações apresentam- se como um mecanismo de produção de políticas, promovendo novas articulações entre o Estado e outros atores sociais o que reforça a mercantilização.

Outros planos também foram implementados pelo MEC, tais como: o Plano Nacional de Educação-PNE e o Plano de Desenvolvimento da Escola- PDE, cuja ações, culminaram em uma política de metas para a educação, estabelecendo uma rede de relações e cooperações entre os governos federal, estadual e municipais para a efetivação dessas ações nas redes municipais de ensino do país. O PDE alterou as regras de realizações de exames nacionais e cria o IDEB, este, passa a determina o índice de qualidade que deverão serem alcançados pelas escolas e divulga regularmente os resultados das avaliações (larga escala) com os rendimentos dos estudantes, recaindo sobre as escolas a responsabilidade do alcance de metas, no intuito de elevar os índices da qualidade da educação no país.

Cabe ressaltar que esses exames são padronizados que não levam em conta as especificidades e as culturas locais e regionais, além de fomentar relações de disputas, competições e vigilância entre as unidades de ensino, educadores e estudantes.

Adrião et al. (2009) fazem uma importante análise sobre o IDEB:

> Iniciado o sistema de avaliação nacional concidentemente com a implementação do FUNDEF e sua respectiva municipalização do ensino

> fundamental, constatou-se que as escolas, agora municipalizadas não possuíam as condições para exercer com competência e segurança as suas tarefas. Criaram-se indicadores nacionais de desenvolvimento educacional (IDEB) e estabeleceram *metas* a serem cumpridas por todos os municípios como pré-requisitos para o recebimento de recursos financeiros complementares, ainda que de direito! Do governo federal por meio do Ministério da Educação-MEC (ADRIÃO *et al,* 2009, p.46).

Sendo assim, relevante constatar o desenvolvimento dessas ações e as relações de interesses camuflados por meio de estabelecimentos de metas e índices quantitativos na educação que foram inseridos nesses planos que contém pressupostos que direcionam a parceria com o setor privado na educação, pois esse conjunto de ações se contrapõe aos princípios históricos da defesa da escola pública, visto que, a educação passa a ser vista como mercadoria e não como um direito social e bem público e de responsabilidade estatal.

Adrião (2017) aponta que os processos de cunho privatista na educação têm se ampliado desde o século XX, e o que se observa é a privatização dos processos por meio de assessorias técnicas ou de supervisão das atividades de ensino, quais sejam "[...] a transferência ou a delegação das responsabilidades sobre a elaboração, a gestão de políticas educativas ou sobre a oferta educacional para o setor privado lucrativo ou não lucrativo (p.129).

Constata-se que a elaboração das políticas educacionais no país está sendo constituídas a partir das políticas demandadas pelas agendas dos organismos internacionais e que apoiados pela legislação brasileira encontram facilidades para adentrar no campo da educação e utilizá-la como mecanismo de expansão do capital.

Harvey (2014, p57) assevera que a competição por capitais de investimentos "[...], transformou o governo em governança urbana, mediante parcerias públicas e privadas" e complementa que [...] os negócios da cidade passaram a ser realizados por trás de portas fechadas, reduzindo o conteúdo democrático e representacional da governança local (idem).

Essa afirmativa apontada pelo autor, torna-se apropriada para a administração manauara, que em atendimento aos interesses do dirigente que esteve frente ao governo municipal de Manaus nos anos de 2013 a 2019, foram adquiridos serviços de consultoria em gestão pública, cuja finalidade estava centrada na contratação de futuros empréstimos junto ao BID. Nesse mesmo período foi criado o Projeto de Expansão e Melhoria Educacional da Rede Pública Municipal de Manaus- PROEMEM, propiciando a entrada de várias empresas (consultorias e institutos) que passam a atuar como parceiros da Semed, dentre essas parcerias encontra-se o Instituto Áquila, consultoria que implementa uma nova gestão na educação, denominada: Gestão Integrada da Escola – GIDE que trataremos na próxima seção.

3. A GESTÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DA ADMINISTRAÇÃO GERENCIAL: UM IDEARIO DE QUALIDADE NO ENSINO PÚBLICO DE MANAUS

A finalidade dessa seção é promover discussões sobre a gestão escolar dos sistemas públicos de ensino brasileiro, apresentando um breve histórico sobre a administração no âmbito da educação, especialmente a partir das reformas empreendidas pela política educacional brasileira na década de 90, reformas estas, que se fortaleceram a partir da crise do Estado de Bem-Estar Social, quando ocorreu o reordenamento das políticas sociais em vários países de capitalismo avançado e que foram abordadas no 1º capítulo.

Essas reformas impuseram inúmeros desafios para os sistemas de ensino público, dentre eles, a responsabilidade de ofertar uma educação de qualidade para todos e atender as novas demandas requeridas para a formação da população de modo a abarcar todas as mudanças econômicas, políticas e tecnológicas advindas da globalização.

Dessa forma, estados e municípios se reorganizaram, adotando novos modelos de gestão escolar, estruturados em princípios de gestão por resultados e de concepções gerenciais, objetivando aumentar o desempenho nas avaliações em larga escala.

E com base nesse modelo que se instituiu a GIDE na Semed/Manaus, por meio da empresa Instituto Áquila de Gestão LTDA em 2014, os detalhes da aquisição, objetivos até sua efetivação nas escolas da Semed serão detalhados a seguir.

3.1. Breves reflexões sobre administração da educação brasileira

A história da administração no campo da educação no Brasil vem sendo influenciada por modelos externos de administração pública e gestão da educação como o dos Estados Unidos e Europa, bem como o contexto econômico e político vigente em cada momento histórico.

Nesse sentido Sander (2007), corrobora com essa afirmativa quando aponta que a teoria e a prática da administração no Brasil sempre foram oriundas de modelos e receitas de gestão de outros países (exterior), essa importação era realizada sem uma devida análise crítica das condições da realidade brasileira, desconsiderando as questões culturais e sociais do país.

A teoria administrativa ainda que em processo de construção durante o século XX, serviu como principal base teórica para o desenvolvimento da administração escolar no país. Porém não considerou a escola como foco principal dos estudos científicos, "[...] o objeto de estudo da administração escolar é a própria escola em sua multiplicidade de problemas e potencialidades (PARO, 2011, p.07). Para esse autor a escola se configura como o lócus de formação humana, como seres histórico e que:

> Sua administração não se confunde como a de outra empresa qualquer. Aí os recursos são operados por sujeitos (humano -históricos) que, no processo de produção são ao mesmo tempo objeto de trabalho (porque são eles que se transformam no produto) e sujeitos(autores) de sua produção. Sem levar em conta essa especificidade da unidade produtiva chama escola, não é possível realizar uma administração que contribua para sua realização (PARO, 2011, p.7).

Nas décadas de 1970, período das políticas educacionais expansionista, ainda predominava a estruturação burocrática e verticalizada. E no campo da administração educacional, surgem diversas críticas sobre os fundamentos da administração geral aplicados à educação escolar, visto que, sua base tem origem nas teorias de administração empresarial.

Sendo um dos autores expoentes no âmbito dos estudos sobre gestão educacional, Paro (2018), tem feito inúmeras críticas à racionalidade da administração geral no campo da educação escolar, aponta que, ainda que se considere as particularidades das escolas, os métodos, procedimentos técnicos da administração geral são transferidos para a escola de acordo com as orientações advindas dos meios sociais, políticos e econômicos que os condicionam.

Não obstante, essas ações colaboram para "ocultar ou escamotear os próprios determinantes concretos da prática da administração escolar" (PARO, 2018, p. 127), o que fortalece a função conservadora da administração.

O modelo de administração clássico, hierarquizado e centralizador predominou nas escolas brasileiras até a metade do século XX, estruturado nos princípios da divisão do trabalho (taylorismo/fordismo), de cunho autoritário e de concepções racionais e mecanicistas e que foram utilizadas durante décadas para gerir os recursos e as equipes pedagógicas nas escolas.

Nesse contexto de divisão do trabalho, as ações nas escolas eram de natureza técnica, racional e produtivista e as atividades ficavam divididas entre aqueles que as planejam e os que as executam e que segundo Ledesma (2008), eram atividades burocráticas, um modelo que produziu no sistema educacional uma consciência acrítica, limitada e moldada para um profissional eficiente e disciplinado.

Paro (2018), destaca que a administração tem servido historicamente como instrumento nas mãos das classes dominantes para manter o status quo e perpetuar o seu domínio. (PARO, 2018, p.32). Desta forma compreende-se que a ação administrativa não é neutra, visto que os sentidos que lhe são atribuídos pelas políticas educacionais e que se expressam por meio de projetos e programas dos governos, compõem o histórico destinado ao lugar ocupado pela educação no cenário político-social em atendimento aos interesses mais amplos.

Essas reflexões apresentadas pelo autor, comprova que os sistemas de ensino, em regra, para adaptar-se às condições sociais e atingirem os objetivos que são estabelecidos pela sociedade e que as escolas precisam incorporar em seus processos educativos as metodologias inerentes a administração e assim garantir a eficiência do sistema de modo a justificar sua manutenção, ou seja, uma visão literalmente produtivista.

Deste modo a adoção à terminologia a "gestão", como algo moderno, tão em voga na contemporaneidade, reflete mais a preocupação técnica de reorganizar a educação sob os paradigmas gerenciais do capitalismo, do que com sua real finalidade, conforme conferida na legislação brasileira. Trata-se de um termo que se relaciona com a transposição do campo empresarial para o campo educacional, com a finalidade de submeter a administração da educação à lógica do mercado (LUCK, 2009).

A década de 80, o Brasil passou por um período conflitante, marcado pelo surgimento dos movimentos sociais em prol da democratização, um momento de transição político-econômica, oriundos da passagem do regime militar para a república. Segundo Brzezinsk (2013), no início dos anos de 1980 o ensino era embasado por uma educação tecnocrata-militar e as práticas baseadas na teoria do capital humano[10] e na pedagogia tecnicista[11].

Com os avanços democráticos e aprofundamento teórico no campo da gestão educacional no país, surgiram muitas críticas envolvendo a administração geral e sua aplicação na educação, por sua articulação com a administração empresarial (ROSAR, 1995). A autora cita alguns pesquisadores que desenvolveram estudos acerca da administração escolar elaborando críticas ao modelo vigente na época, tais como: Arroyo (1979), Félix (1984) e Paro (1986.

Souza (2007), apresenta alguns aspectos pontuados nesses trabalhos dos autores supracitados que dialogavam entre si:

> [...],estão todos voltados à crítica aos modelos de organização e gestão das escolas até então dominantes na literatura especializada e na prática escolar e educacional [...] ; b) são todos trabalhos com perfil teórico, ou de análise da produção teórica [...] c) há um pressuposto nesses trabalhos: a administração

[10] Sua origem está ligada ao surgimento da disciplina Economia da Educação, nos Estados Unidos, em meados dos anos 1950. Theodore W. Schultz, professor do departamento de economia da Universidade de Chigago à época, é considerado o principal formulador dessa disciplina e da ideia de capital humano. Esta disciplina específica surgiu da preocupação em explicar os ganhos de produtividade gerados pelo "fator humano" na produção. A conclusão de tais esforços redundou na concepção de que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, era um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica, e, portanto, das taxas de lucro do capital. (MINTO, 2010)

[11] A pedagogia tecnicista teve in fluência da filosofia positivista e da psicologia americana behaviorista, que concebe a aprendizagem como modificação do comportamento e que também tem sua fundamentação na filosofia positivista. O sistema educacional passa a ser visto como um sistema aberto, em permanente interação com o meio ambiente do qual recebe entradas que são processadas e resultam em produtos que são devolvidos ao meio". (KUENZER E MACHADO, 1982, p.39).

> escolar como aplicação da administração científica nas escolas contribui para a manutenção das condições econômicas, sociais e políticas da sociedade; d) os instrumentos e processos da gestão escolar, como estavam sendo tratados pelos autores clássicos e como eram entendidos na organização prática das escolas, na visão desses autores críticos, são fenômenos essencialmente tecnocráticos, assim como o perfil do dirigente escolar, reconhecido por esses autores como de um gerente em uma empresa produtiva, cuja tarefa era de garantir a produtividade, de um lado, ou, mais comumentemente, o controle dos trabalhadores da educação (SOUZA, 2007, p. 81).

As reflexões promovidas por esses estudiosos contribuíram para os avanços e compreensão de como se deveria se estabelecer na teoria e na prática a gestão escolar, reconhecendo o seu caráter político-pedagógico e a preocupação com a gestão democrática da educação, abordagem que até então não havia sido cogitada como pauta para o campo da gestão escolar (Souza, 2007). Assim, ao longo dessa década a gestão escolar foi ganhando espaços no âmbito conceitual e experimental e outras pesquisas foram sendo desenvolvidas. E a temática passou a integrar um dos princípios da organização da educação pública no país e que foram inseridos na CF/88.

E com a promulgação da CF/88, cujos princípios democráticos são incorporados no artigo 206, inciso VI deste documento, em que a educação é um processo social e colaborativo /que demanda a participação de todos da comunidade interna da escola, assim dos pais dos estudantes e da sociedade em geral (LUCK, 2009, p.70), princípios que posteriormente foram inseridos na LDBEN n.9394/96.

Nessa concepção de democracia, entende-se que a gestão escolar deve ser compartilhada por diversos segmentos da sociedade, objetivando alcançar resultados educacionais cada vez mais relevantes e efetivos. Com o impulsionamento dos ideais democratizantes na política brasileira na década de 90, por parte dos movimentos a favor redemocratização da sociedade brasileira e das reivindicações sociais, requerendo maior participação nas tomadas de decisões [...] a gestão escolar volta em cena do debate político, mas agora no contexto da reforma do Estado (KRAWCZYK, 1999, p.114).

Sabe-se que nesse período a educação passou a fazer parte da agenda global, ganhou centralidade e a responsabilidade pelo desenvolvimento político e econômico, se constituindo como ‘garantia em um instrumento de participação ativa e competitiva no país de mercado globalizado” (OLIVEIRA, 2016, p.72).

Com advento da LDBEN nº9394/96, houve uma reestruturação no ensino brasileiro, estabelecendo diretrizes para a gestão financeira, administrativa e pedagógica das escolas da educação básica. Os movimentos que reivindicavam a gestão democrática se fortaleciam e

gestores das escolas públicas passam a realizar atividades que antes eram executadas por órgãos e setores dos sistemas, assim também as atividades docentes que foram acrescentadas em suas atribuições maiores a participações e passam a auxiliar nas elaborações das propostas pedagógicas e no Projeto Político Pedagógico (PPP), reuniões e decisões financeiras, atividades consideradas restritas à gestão escolar. Nos estudos de Bacelar (2008) sobre essa inovação na gestão escolar a partir dos pressupostos democráticos, afirma que:

> A gestão escolar como a própria expressão sugere, situa-se no âmbito da escola e diz respeito as tarefas que estão sob a sua esfera de abrangência. Nesse sentido, pode -se dizer que a política educacional está para gestão escolar, assim como a proposta pedagógica está para a gestão escolar. Assim, é valido afirmar que a gestão educacional se situa no nível macro. Ambas se articulam mutuamente, dado que a primeira se justifica a partir da segunda. (BARCELAR, 2008, p.35).

Para além da ampliação da participação e acréscimo de atribuições de gestores e professores a gestão democrática deve ser compreendida como um espaço de debates, pois o público se constitui como um campo político coletivo. Lima, Prado e Shimamoto (2011), descrevem a gestão democrática como:

> [...] uma prática fundada em preceitos participativos e políticos. Ela não instrumentaliza a manutenção da escola, mas organiza a comunidade para buscar nos órgãos públicos a responsabilidade por sua manutenção. Constitui-se, portanto, nos fundamentos que tornam a escola vinculada a um sistema descentralizado, no qual haja autonomia de decisão financeira, pedagógica e administrativa. É, portanto, fundamental a existência de mecanismos de participação da comunidade escolar que possibilitem a tomada de decisões coletivas para a construção do controle social. Isto, de modo algum implica em eximir o Estado da manutenção desta escola (LIMA; PRADO; SHIMAMOTO, 2011, p.7).

Todavia, os avanços obtidos nesse período em relação a legislação brasileira e teoricamente nas políticas educacionais pós-período de lutas em prol da democratização no país, os debates sobre a administração/gestão escolar, continuaram sendo influenciados por conceitos gerencialista, especialmente pós-reforma do Estado com a instituição do MARE que objetivava superar a organização do Estado burocrático. O discurso relacionando desenvolvimento econômico com rendimento escolar se afinam com o “discurso de reforma que fazem apelo à excelência, à eficácia, eficiência, à competitividade, produtividade e outros aspectos no campo da racionalidade econômica (AFONSO, 1998, p.116).

Os diversos modelos adotados para gerir a educação no país, podem ser considerados válidos a medida em que se avança com objetivos de articular recursos humanos e financeiros no sentido de construir os processos socioeducacionais nas escolas focalizados na formação dos estudantes. Colaborando com essa afirmativa, Oliveira (2016), descreve que:

> Acreditar que a gestão da educação possa ser promovida por um modelo, abordagem, concepção ou teoria única é buscar encobrir a realidade multifacetada da escola, falsear a pluralidade dos agentes e das inter-relações intra e extramuros escolares; é impulsionar o movimento de táticas de transgressão às prescrições objetivas, pragmáticas e funcionalistas; enfim, é ocultar a ação, a atividade humana, o processo de construção e reconstrução do devenir da gestão. (OLIVEIRA, 2016, p.74-75).

Pode-se comprovar no decorrer da história da educação, que a gestão educacional perpassou por variados modelos, pensados e elaborados de acordo a uma realidade concreta e objetiva, "cuja função e concepção estariam conectadas às formas de definir o papel da educação na sociedade e suas finalidades formativas ancorado nos paradigmas de determinada constituição política, econômica e social na qual atravessou o país em diferentes épocas (OLIVEIRA, 2016, p.72).

Entretanto, se por lado tivemos avanços a partir do que está sendo estabelecido na legislação no pós-reforma do Estado, por outro, houve um fortalecimento da desresponsabilização deste como mantenedor das políticas sociais, a desvalorização dos serviços públicos e a educação, passa a ser um dos principais alvo, criou-se uma concepção de qualidade baseada na ideologia da competitividade. E as atuais propostas para o sistema educacional evidencia a retomada dos conceitos da administração, tais como: produtividade, eficácia, eficiência e qualidade, terminologias importadas das teorias de gestão empresarial.

Esses encaminhamentos foram se configurando no espaço escolar e conhecer como estão dispostos na atualidade e como se estabeleceram na gestão escolar da Semed/Manaus, são elementos que permeiam a reflexão a seguir.

3.2 A educação pública no município de Manaus/AM

Para compreendermos os efeitos da reforma educacional na gestão da educação no município de Manaus faz-se necessário, antes, descrever algumas das principais características da capital do estado do Amazonas.

Manaus, está localizada a 3.490 km de Brasília (DF), considerada uma das mais importantes cidades brasileiras, especialmente por ser o principal centro econômico da Região Norte do país. Segundo os dados do Instituto de Brasileiro de Geografia e Estatística -IBGE, o estado do Amazonas tem uma população de 4.269,995 habitantes, sendo que 2.255.903 de pessoas estão na capital amazonense (IBGE, 2020).

Durante o período do regime militar recebeu investimentos na economia por meio da criação da Zona Franca de Manaus, que objetivava polarizar o desenvolvimento para as regiões

em seu entorno consideradas como subdesenvolvidas. Se por um lado os ganhos econômicos projetam Manaus como o 6º PIB entre as capitais brasileiras.

No ano de 2012 a cidade gerou um PIB total de R$49.824.579.000 bilhões e um PIB per capita de R$ 26.760,96, o que corresponde a 1,4% da economia brasileira no ano em questão (IBGE, 2015). Os setores com maior representatividade na economia são o Terciário e Secundário, respectivamente, sendo que a maior parte do setor secundário está concentrada nas indústrias localizadas no Polo Industrial de Manaus- PIM.

O setor primário possui participação bem menos expressiva em comparação com demais. Apesar de ser a 6º cidade mais rica do país, Manaus possui um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de apenas 0.737 pontos, o que a coloca em 23º lugar entre as capitais do país. A expectativa de vida dos habitantes de Manaus é de 74.5 anos.

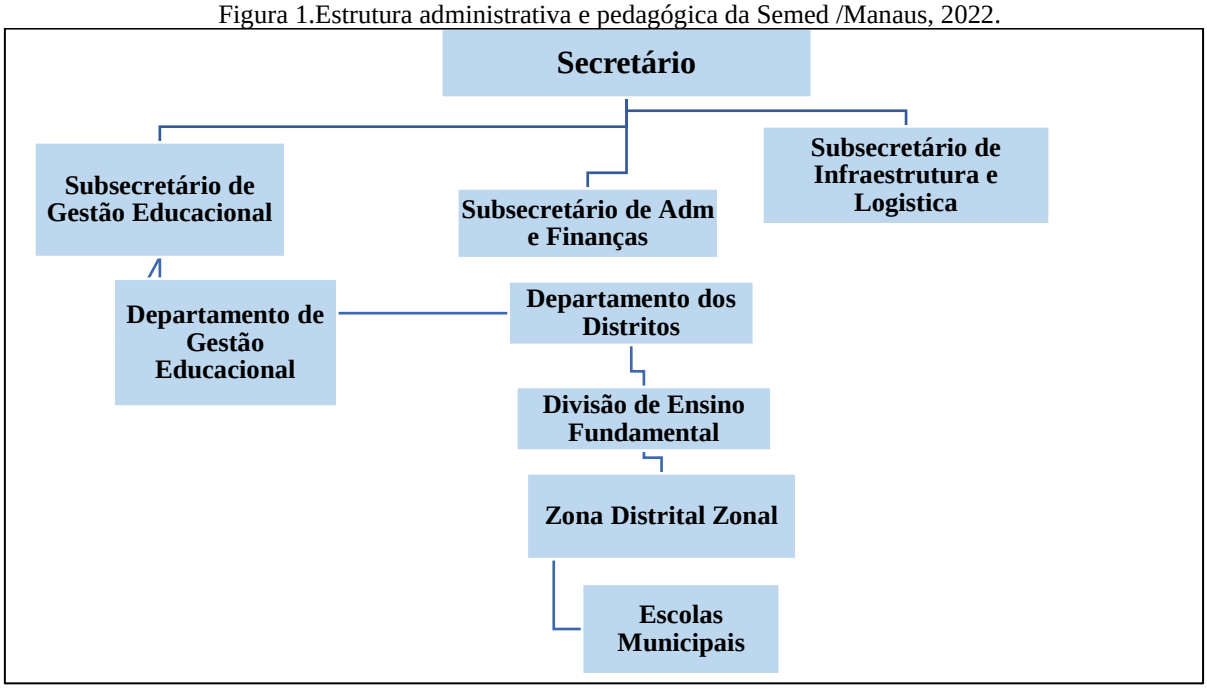
Em 2014, ganhou notoriedade brasileira e mundial por ser escolhida como uma das sedes da Copa e dos Jogos Olímpicos (2016), respectivamente. Essa cidade concilia atraso e modernidade, preservação e degradação ambiental, avanços e retrocessos materializando conflitos socioambientais e sociopolíticos.

Esse município, cuja identidade é marcada por sua particularidade geográfica, recortada por inúmeros igarapés, que compartilha uma exuberante beleza em seus arredores, que possui uma floresta tropical extensa que se mistura com a beleza de seus rios (rio Negro e Solimões). Um encontro contraditório de natureza e desenvolvimento econômico, que possui traços culturais diversos, herdados da migração oriunda das diversas regiões brasileira, que abriga o PIM (industriais nacionais e multinacionais), sobretudo de eletroeletrônicos e de duas rodas, responsável por grande parte do desenvolvimento econômico do estado do Amazonas, principalmente de sua capital Manaus.

No período de nossa pesquisa de campo (2021-2022), o responsável pela gestão da cidade de Manaus é o prefeito David Antonio Abisai Pereira de Almeida e o vice-prefeito Marcos Rotta. No âmbito da gestão educacional encontra-se a Secretaria Municipal de Educação/ Semed, que integra a Administração Direta do Poder Executivo. Essa Secretaria é responsável em ofertar a educação nos níveis da educação infantil, ensino fundamental e as modalidades da educação especial e educação de jovens, adultos e idosos.

Apresentamos o organograma da estrutura administrativa e pedagógica da Semed/Sede Manaus, ressaltamos que não foram inseridos todos os setores e departamentos, somente aqueles relacionados ao interesse de nossos estudos, conforme a figura abaixo:

Figura 1.Estrutura administrativa e pedagógica da Semed /Manaus, 2022.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

O Departamento de Gestão Educacional (DEGE), diversos departamentos e setores que fazem parte do organograma do DEGE que se constitui por 5 (cinco) divisões e 8(oito) gerências: Divisão de Educação Infantil; Divisão de Ensino Fundamental; Divisão de Avaliação e Monitoramento; Divisão de Apoio a Gestão Escolar; Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério; Gerência de Creches; Gerência de Educação Especial; Gerência de Educação de Jovens e Adultos; Gerência de Educação Escolar Indígena; Gerência de Atividades Complementares e Programas Especiais; Gerência de Tecnologia Educacional; Gerência de Formação Continuada. O DEGE é responsável em desenvolver, implementar e acompanhar as políticas públicas do município de Manaus em conformidade com as políticas educacionais brasileira.

De acordo com o Decreto n. 2.682 de 26 de dezembro de 2013 e na forma de Lei nº 13 de 31 de julho de 2013, são delegadas a esta instituição as seguintes finalidades:

> I – formular, supervisionar, coordenar e avaliar a Política Municipal de Educação, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; II – planejar, coordenar, controlar e executar atividades para prover os recursos necessários, métodos e profissionais a fim de oferecer à sociedade serviços educacionais de elevado padrão de qualidade, adequados às diversas faixas etárias e níveis – educação infantil e ensino fundamental –, garantindo dignidade e qualidade de vida aos cidadãos do Município.(MANAUS,2014).

Os dados sobre o sistema de educação de Manaus, apontam que a Semed/Manaus é a terceira maior rede pública do país. No ano de 2022 a Semed contabiliza 480 escolas municipais

que funcionam em três turnos (matutino, vespertino e noturno), possui 220 mil estudantes matriculados: educação infantil (Creche 0 a 3 anos/ Pré-escola 4 e 5 anos) e o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) e Educação de Jovens e Adultos (EJA), nessa modalidade são ofertados a 1ª, 2ª 3ª fases do 1º segmento e 4ª e 5ª fases do 2º segmento (SIGEAM, 2022).

Conforme descrevemos anteriormente, as políticas educacionais brasileiras implementadas a partir da década 90, foram ajustadas às novas exigências baseadas no ideário neoliberal, integrando as orientações políticas das agências de financiamento para criação de um paradigma em torno da necessidade de reformas educativas no país.

Os encontros, conferências, seminários, fóruns promovidos por esses organismos financiadores, especialmente a Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien/ Tailândia), esses eventos serviram como estratégias para reforçar em seus documentos a intencionalidade dessa reforma e que posteriormente influenciaram a elaboração aprovação de diretrizes das políticas educacionais no contexto brasileiro.

Oliveira (2013, p.25) Que a partir dessa Conferência se observa, a referência perseguida pelas políticas educativas, sobretudo pelos países pobres e populosos do mundo, passou a ser a educação para equidade social.

Nesse período de reforma, foram definidos quatro eixos de políticas em que foram elaborados estratégias, programas, projetos de inovação e mudança para a educação, dos quais podemos citar: gestão; qualidade; aperfeiçoamento docente e do financiamento (GAJARDO, 2012, p 335).

Após a implementação das LDBEN nº 9394/96, outros indicadores sinalizavam a intenção de mudanças por parte do MEC, que passou elaborar documentos contendo alterações nas bases curriculares e a organização geral da escola, dos quais podemos citar: Plano Nacional da Educação (PNE); os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB); as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) propostas pelo Conselho Nacional de Educação(CNE); as políticas de financiamento, tais como a criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) e, mais recentemente, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e Plano Nacional de Educação (PNE), Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) dentre outras. Os procedimentos instituídos pelo PNE e pelo PDE, instaurou no MEC uma política de metas para educação e que estas, devem ser alcançadas por todas as escolas brasileiras, cujo objetivo é elevar os dados estatísticos que mensuram os índices de “qualidade” da educação. O IDEB estabelece os índices de qualidade a serem atingidos nas avaliações aplicadas periodicamente e os resultados são amplamente publicados.

PNE, foi instituído pela Lei n. 13.005/2014, constam um conjunto de metas e estratégias que objetivam viabilizar a democratização da educação, a garantia do direito à escolarização básica com qualidade, acesso, universalização da alfabetização e ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais, a redução das desigualdades e à valorização da diversidade, com o objetivo de incluir todos na escola por meio de ações que possam garantir a permanência de crianças e jovens nas escolas de forma que logrem o sucesso escolar (BRASIL, 2014).

O PNE também estabelece a importância dos sistemas de avaliação em todos os níveis de ensino de forma a aperfeiçoar os processos de coleta e difusão dos dados e de aprimoramento da gestão e melhoria do ensino.

Diante dos desafios propostos pelo PNE, a Semed elaborou e implementou o Plano Municipal de Educação do Município de Manaus (PME), aprovado por meio da lei 2000 de 24 de junho de 2015, com vigência de dez anos (2014 - 2024), estabelecendo diretrizes e metas articuladas com o PNE vigente. No artigo 2º dessa lei destacamos as seguintes diretrizes:

> I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; **IV – melhoria da qualidade de ensino**; V – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; **VI – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;** VII – promoção humanística, cultural, científica e tecnológica do município; VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação pública, resultantes das receitas orçamentárias, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX – valorização dos profissionais de educação; X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos e à sustentabilidade socioambiental (MANAUS, 2015, grifos nossos).

E no artigo 5º deste PME, dispõe que o cumprimento das metas será objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas a serem realizadas pela Semed/Manaus, bem como pela Comissão da Câmara Municipal de Manaus; Conselho Municipal de Educação e pelo Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb.

A partir desse PME, foi criado o Fórum Municipal de Educação, objetivando atender o estabelecido neste documento, consta que os Estados, o Distrito Federal e Municípios devem constituir Fóruns Permanentes de educação visando coordenar as conferências municipais e estaduais, bem como efetuar o acompanhamento da execução deste PNE e dos seus planos de educação (BRASIL, 2014).

No Regimento Geral das Unidades de Ensino das Unidades de Ensino da Rede Pública de Manaus, o qual foi aprovado por meio da Resolução nº 38 Resolução n. 38/ CME[12]/ 2016, em seu artigo 7º estabelece os seguintes princípios:

> I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - gratuidade de ensino público; VI - valorização do profissional da educação escolar; **VII - gestão democrática do ensino público, na forma das legislações vigentes; VIII - garantia de padrão de qualidade**; IX - valorização da experiência extraescolar; X - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; XI - consideração com a diversidade étnico-racial (CME, 2015, grifos nossos).

De acordo com esse artigo, a gestão democrática é um dos pilares da educação municipal, bem como a garantia de padrão de qualidade no ensino ofertado pela rede municipal de Manaus. Verifica-se que no PME e no Regimento Geral das Unidades de Ensino da Rede Pública de Manaus, foram inseridos em suas diretrizes e princípios a importância da oferta de uma educação de qualidade e a relevância da promoção democrática na educação pública.

Em nossa pesquisa de campo constatamos que a Semed por meio do departamento de planejamento utiliza a Gestão Estratégica, cuja finalidade é otimizar todos os seus processos tornando-os mais eficazes e condizentes com os objetivos da educação. Isso significa que a gestão vigente na Semed organiza seus processos com base no planejamento estratégico conforme quadro abaixo:

Quadro 2. Missão, visão e valores da Semed Manaus

MISSÃO	VISÃO	VALORES
Garantir Educação Básica de qualidade, assegurando o acesso, a inclusão, a permanência e a formação dos estudantes, desenvolvendo competências e habilidades adequadas às transformações sociais, bem como, a valorização dos profissionais de educação	Ser uma instituição comprometida com a qualidade da Educação Básica, visando o desenvolvimento pleno do estudante e transformação da sociedade.	Ética, transparência, comprometimento, inovação, respeito e excelência

Fonte: Semed Manaus, 2022.

Nota-se que a atual gestão da Semed incorporou na administração de seus processos os conceitos do gerencialismo, construído sob o argumento [...] de que se consubstancia em uma resposta aos desafios de melhorias da eficiência e eficácia dos sistemas educativos públicos [...]

[12] Conselho Municipal de Educação (CME)

sendo assim vários instrumentos foram colocados à disposição desse novo modelo, em particular, o planejamento estratégico (SOUZA; NETO, 2017, p.628).

Esse conceito de planejamento estratégico é utilizado nessa nova fase do gerencialismo. Desse modo, essa matriz inspiradora para a organização e gestão dos processos educativos que busca implementar no Brasil (SOUZA; NETO, 2017).

Compõe esse planejamento estratégico: Plano de Governo; Gestão Integrada da Educação Avançada (Gide); Plano Setorial e PROEMEM. O Plano de Governo se desdobra no índice do Plano de Governo que corresponde aos resultados alcançados anualmente deste plano. E compreende indicadores para atingimento de metas (39 metas), entre os anos 2021 a 2024. Possui o quadro gerencial com Premissa; Meta e Indicador, conforme descrito no quadro 3, que traremos como exemplo apenas informações referentes ao ensino fundamental e de gestão que são elementos que fazem parte do universo de nossa pesquisa.

Quadro 3. Quadro Gerencial: Premissa, Metas e Indicadores

PREMISSA	META	INDICADOR
1- Atingir, no mínimo, as metas do IDEB pactuadas para os Anos Iniciais (Fundamental I) e Finais (Fundamental II).	Manter o resultado do IDEB nos Anos Iniciais de 5,9 e nos Anos Finais de 4,8 até dezembro de 2021	Índice SAEB 2021
2- Orientar a gestão da educação para resultados e solução de problemas (premiação por desempenho didático)	Premiar 112 profissionais da educação por desempenho didático, até dezembro de 2024.	Premiar 112 profissionais da educação por desempenho didático, até dezembro de 2024.
3 - Criar o sistema de gestão educacional de Manaus que subsidiará o benchmark e a tomada de decisões, contemplando dados dos estudantes (incluindo saúde), profissionais da educação, gestores, infraestrutura, localização geográfica, desempenho, renda média das famílias e outros.	Implementar em 10 etapas o Programa de Gestão das Escolas (PROGESC), até dezembro de 2024	Instituição do PROGESC.
4 - Projeto “Adote uma Escola”: parcerias que aproximam as empresas das escolas para promoção de atividades educacionais, artísticas, culturais, esportivas e de cidadania.	Desenvolver o “Projeto Manaus Somos Todos Educadores” para promoção de atividades educacionais, artísticas, culturais, esportivas e de cidadania em 70 escolas, até dezembro de 2024	Atividades educacionais, artísticas, culturais, esportivas e de cidadania
5 - Captar recursos na União, Estado e operações de crédito para a construção de novas escolas, sobretudo nas zonas Norte e Leste, aproximando moradia e escola.	Captar recursos na União, Estado e operações de crédito para a construção de 18 novas escolas (sendo 9 Creches e 9 EMEF’s), sobretudo nas zonas Norte e Leste, aproximando moradia e escola, até dezembro de 2024.	Construção de escolas.

Fonte: Semed/ Manaus (2022).

Verifica-se que no quadro 3, que as premissas, metas e indicadores estabelecidos no quadro gerencial do Plano de Governo da Semed, traduz em um instrumento que destaca de maneira mais particularizada, porém com ações de quase mercados, que fomentam a competividade (avaliações e resultados IDEB), a meritocracia, competições entre as unidades de ensino, professores, gestores, instituindo premiações e punições[...], de modo que possam garantir o controle dos resultados e a competição administrada como sinônimo de qualidade, de acordo com os resultados produzidos (SOUZA; NETO, 2017, p.627).

Na Premissa 4 - Projeto "Adote uma Escola": parcerias que aproximam as empresas das escolas para promoção de atividades educacionais, artísticas, culturais, esportivas e de cidadania, similar a outro projeto que ficou conhecido como "Amigos da Escola" que se expandiu por todo país, oriundo do terceiro setor, impulsionado pelo governo federal na década de 90. Um projeto que dissimulava os interesses ocultos em seus objetivos, dentre eles a desresponsabilização do papel do Estado em prover as políticas sociais, provocando a desvalorização dos profissionais da educação, mais principalmente a redução dos investimentos na educação pública. Negligenciando o direito a educação facultada a população. Afinal o direito a educação nunca será garantido por um clube de amigos (ARROYO, 2000)

Na Premissa 5: Captar recursos na União, Estado e operações de crédito para a construção de novas escolas, sobretudo nas zonas Norte e Leste, aproximando moradia e escola. Para essa finalidade, em 2017 foi assinado um financiamento no valor US$ 104, 000, 000,00 (cento e quatro milhões de dólares norte-americanos), entre a Semed e o BID e que o último repasse aconteceu no final do ano de 2021, os detalhes desse financiamento serão apresentados nos próximos itens dessa pesquisa.

A Gestão Integrada da Educação da Escola (GIDE) e o PROEMEM, são elementos que também serão abordados posteriormente nesse mesmo capítulo, pela necessidade de detalhar alguns aspectos relevantes dentro do processo da nova gestão que se instituiu na Semed a partir de 2014.

O Plano Setorial se configura como um plano anual em que todos os setores, departamentos, divisões e escolas elaboram contendo metas, indicadores, ações e prazos (datas início/ fim) para a execução desse planejamento, todas as metas estão atreladas as metas do PNE/PME e Plano de Governo. O acompanhamento do Plano Setorial é realizado pelos assessores de gestão da GIDE e um representante setorial que pode ser mensal, bimestral, semestral ou anual. Ao final de cada mês cada setor elabora um Relatório de Evidências (RE), com as ações realizadas, apresentando evidências (fotos, lista de frequência, cópia de atas, protocolos). Trata-se de uma engrenagem de responsabilização pelo controle de resultados"

[...], em que as agências públicas são submetidas a processos competitivos e à perseguição de metas predeterminadas no planejamento estratégico (SOUZA; NETO, 2017, p.628).

Outra ação implementada pela Semed visando aumentar a qualidade da educação e melhorar o desempenho dos estudantes no IDEB, foi a institucionalização de um mecanismo interno de avaliação e monitoramento dos estudantes por meio da Avaliação de Desempenho dos Estudantes – ADE em 2015, que contempla objetivos e características de uma avaliação em larga escala, esta avaliação, visa subsidiar a formulação de monitoramento de políticas públicas e fomentar a cultura de avaliação educacional. As matrizes de referência utilizada nessa avaliação e a mesma do SAEB e a metodologia para elaboração das questões são de múltiplas escolhas (Taxonomia de Bloom[13]). A construção de medida da ADE é subsidiada pela Teoria Clássica dos Testes -TCT[14] (MANAUS, 2022).

Os resultados da ADE na rede municipal de Manaus, contribui para o monitoramento do cumprimento do currículo nas escolas, visto que, os conteúdos utilizados para sua elaboração são retirados das propostas pedagógicas de todas as etapas e modalidades de ensino pertencente a Semed.

Entretanto, o termo qualidade atualmente requerido na educação pública brasileira está sendo definida com base nas experiências internacionais, ou seja, a qualidade da educação compatível à de países desenvolvidos. Sabe-se que o discurso sobre qualidade se originou no campo empresarial a partir da modernização dos processos produtivos, entre o homem, máquina e a tecnologia, bem como a reconfiguração da educação e do trabalhador em atendimento ao sistema capitalista global.

As práticas da qualidade empresarial tiveram início a partir da década de 50, quando os estudiosos Armand V. Feigenbaum, Joseph M. Juran e Winston Edwards Deming desenvolveram o conceito de Qualidade Total (LINS, 2005).

Este modelo de qualidade total tornou-se um ícone de desenvolvimento a nível mundial, reverberando em toda cadeia da indústria internacional. No Brasil esta tendência só surgiu nos idos da década de 1970 e ganhou forças devido os novos processos de produção em que são requeridas novas qualificações para os trabalhadores, era preciso adaptar esse perfil de mão de obra as demandas do mercado.

---

[13] A Taxonomia de Bloom prevê definições para seis principais categorias de domínio cognitivo: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação. (RODRIGUES,1994).

[14] Na era de Binet, a partir dos trabalhos de Spearman relacionados à correlação, desenvolveu-se a Teoria Clássica dos Testes (TCT; Pasquali, 1997).

Gentili nos atenta que a qualidade "é um conceito (...) que tem variado tanto como o tem feito, historicamente, as formas de organização da produção e do trabalho" (Gentili, 1994; p. 127).

Com advento da globalização e o receituário neoliberal já implementado em vários países, inclusive no Brasil (década de 90), emerge o interesse em alterar a finalidade da educação com criação de políticas públicas que favoreçam a condução do crescimento econômico de maneira global. A educação passa a exercer a função desenvolver competências e habilidades de conhecimentos, valores, atitudes, gestão de qualidade, cujo resultado esperado é uma formação que garanta a empregabilidade, ainda que isso desfavoreça o currículo escolar e priorize essa educação com vista apenas ao mercado de trabalho. E a partir desse cenário a escola passa a ser responsabilizada em dar retorno a sociedade, se reestruturando para atender a essas novas exigências do mundo globalizado. Nesse sentido, a educação do trabalhador passa a ser uma aliada ao desenvolvimento econômico.

A educação neste cenário de acordo com Santos (2004) apresenta uma nova estruturação, construída a partir de critérios de eficácia e eficiência, em consonância com os interesses do mercado, que se constituíram em mudanças de várias ordens nos sistemas de ensino.

No âmbito da educação há um projeto de elevação da qualidade de ensino nos sistemas educativos, objetivando garantir as condições de incentivar a competitividade, a eficiência e produtividade, requeridas pelo atual contexto econômico.

Sobre isso Libâneo (2007), faz as seguintes colocações:

> A adoção de mecanismos de flexibilização e de diversificação dos sistemas de ensino e das escolas; A atenção à eficiência, à qualidade, ao desempenho e às Necessidades básicas de aprendizagem; A avaliação constante dos resultados (do desempenho) obtidos pelos alunos, resultados estes que comprovam a atuação eficaz e de qualidade do trabalho desenvolvido na escola; O estabelecimento de rankings dos sistemas de ensino e das escolas públicas ou privadas, que são classificadas/desclassificadas; A criação de condições para que se possa aumentar a competição entre escolas e encorajar os pais a participar da vida escolar e escolher entre várias escolas; A ênfase sobre a gestão e a organização escolar, com a adoção de programas gerenciais de qualidade total; A valorização de algumas disciplinas – Matemática e Ciências-, por causa da competitividade tecnológica mundial, que tende a privilegiá-las; O estabelecimento de formas inovadoras de treinamento de professores, tais como a educação à distância; A descentralização administrativa e do financiamento, bem como do repasse de recursos, em conformidade com a avaliação do desempenho; A valorização da iniciativa privada e do estabelecimento de parcerias com o empresariado; O repasse das funções do Estado para a comunidade e para as empresas; (LIBANÊO, 2007; p.112)

Neste contexto, as estruturas do ensino reproduzem uma lógica mercantilizada pela competição e pelos critérios empresariais que tendem a compreender e considerar a educação como um mercado educacional, onde a busca pela eficiência pedagógica ocorre através da concorrência, da eficiência e dos resultados, considerados também como produtividade.

Gadotti (2010) corrobora com essa reflexão ao afirmar que em se tratando de qualidade da educação brasileira, estabeleceu-se um novo paradigma, estruturado sob o viés da economia, cujo objetivo é adequar a educação às demandas do mercado, conceituando-a da seguinte forma:

> Qualidade é a categoria central deste novo paradigma de educação sustentável [...]. Mas ela não está separada da **quantidade**. [...] Qualidade significa melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas. Na educação, a qualidade está ligada diretamente ao bem viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar. Não basta melhorar um aspecto para melhorar a educação como um todo. [...]. Um conjunto de fatores contribui para a qualidade na educação. (GADOTTI, 2010, p.07, grifo do autor).

Diante dessas exposições, cabe uma reflexão sobre o atual padrão de atendimento ofertado pelos sistemas de ensino brasileiro, bem como promover debates acerca da qualidade que se almeja alcançar, assegurando o direito à educação não apenas do ponto de vista do acesso, porém promovendo ações que contribua para a permanência e a aprendizagem dos estudantes.

O conceito de qualidade é relacionado ao de avaliação uma vez que a obtenção de resultados desejáveis obtidos nos exames e índices de aprovação pressupõe melhoria educacional. E à medida que os resultados de rendimentos dos estudantes foram sendo expostos publicamente, criou-se um ambiente competitivo entre as escolas, atendendo as diretrizes da lógica do mercado.

Esse pressuposto é confirmado por Aragão (2012) quando aponta o conceito atual de qualidade na educação em que:

> A qualidade se identifica com os resultados obtidos pelos estudantes, qualquer que seja a forma de medi-los: taxas de retenção, taxas de promoção, egressos dos cursos superiores, comparações internacionais do rendimento escolar etc. É a lógica da competição no mercado (ARAGÃO, 20012, p.56).

Bonamino e Sousa (2012) apontam que o estabelecimento de uma cultura avaliativa na educação teve início no Brasil a partir da década de 80 e:

> Embora se tenha evidência de que, desde os anos 1930, havia interesse do Estado em tomar a avaliação como parte do planejamento educacional é no final dos anos 1980 que a avaliação passa paulatinamente a integrar políticas e práticas governamentais direcionadas à educação básica (BONAMINO e SOUSA, 2012, p.4).

Entretanto a avaliação passou a ter maior visibilidade no início dos anos 90 com a implementação do Saeb (exame por amostragem) que promoveu e disseminou a cultura da avaliação em larga escala gradativamente em todas as regiões do país.

Em 2005 criou-se outro instrumento avaliativo denominado Prova Brasil, que mensura o desempenho dos estudantes do 5º e 9º ano em Língua Portuguesa e Matemática por unidade de ensino. Posteriormente (2007) foi implementado o IDEB, que monitora o andamento das políticas públicas combinando análise de desempenho dos alunos nas avaliações em larga escala nas escolas brasileiras.

A partir dessas demandas, vem sendo implantado um modelo padronizado de avaliação em larga escala com o objetivo de monitorar a qualidade da educação brasileira. Trata-se de um modelo de avaliação que centraliza no nível federal o controle dos resultados da Educação Básica e articula-se à lógica de descentralização e de maior autonomia da escola. Segundo Freitas (2007), o Estado legitimou essas avaliações e pontua:

> O Estado brasileiro logrou legitimar a sua opção por uma regulação avaliativa centralizada, externa aos sistemas e às escolas, e conduzida segundo princípios político-administrativos e pedagógicos que enfatizaram a administração gerencial, a competição e a accountability, na perspectiva de uma lógica de mercado (FREITAS, 2007, p.187).

Para além da avaliação interna (ADE), a Semed tem implementado diversos programas e ações educacionais em parcerias com instituições constituídas por fundações e institutos privados, com ou sem fins lucrativos, inseridos na esfera pública, definindo, organizando e implementando políticas sociais a partir de recursos públicos.

Essas ações têm contribuído para o fomento de políticas educacionais de gestão com características gerenciais e que aos poucos vem sendo adotadas nos estados e municípios brasileiros. Ampliaram-se as parcerias por parte do poder público com instituições privadas fornecedoras de serviços de consultorias para modernização da gestão nas diversas esferas da iniciativa pública o que Freitas (2012) descreveu da seguinte forma:

> O conceito de público estatal e público não estatal abriram novas perspectivas para o empresariado: a gestão por concessão. Desta forma, aquela divisão fundamental entre público e privado ficou matizada. Agora, abre-se a possibilidade do público administrado privadamente (FREITAS, 2012, p.386).

Essa gestão conceituada por Freitas (2012), foi descrita por Adrião (2018) como privatização da gestão educacional, ou seja, quando "os processos decisórios sobre a política educativa de uma rede ou de um sistema público de ensino são delegados ou passam a subordinar-se a instituições privadas lucrativas" (ADRIÃO,2018, p.12).

Nesse sentido, ainda que os sistemas de ensino continuem ofertando a educação pública, porém o Estado transfere para a iniciativa privada sua gestão, pagando pelos serviços prestados.

Ao refletirmos sobre as discussões apresentadas, percebe-se que as mudanças ocorridas nas políticas educacionais brasileira, especificamente no pós-reforma do aparelho do Estado, objetivam efetivar o receituário neoliberal articulado com as instituições privadas, terceiro setor, filantrópicas etc., abrindo espaços na esfera pública para o fomente e introdução do ideário privatista, embasado nos princípios das instituições financeiras como o Banco Mundial - BM. E assim vão criando premissas, estabelecendo metas para a condução da educação no país, que deve atender as demandas do capital, tornando -se mais eficaz, formando novos trabalhadores, compatíveis com a sociedade do século XXI. (UNESCO, 1998).

Fica evidente que a reforma na educação recomendada por esses atores não é apenas curricular, financeira ou da organização do trabalho pedagógico e de gestão, mas inclui também uma reforma que modifique a função social da escola, destituindo-a de seu caráter político (SHIROMA; GARCIA, CAMPOS, 2011).

Dentre as propostas de reforma na educação, iremos apresentar a seguir as mudanças na gestão da Semed/ Manaus ao implementar a GIDE. Dentre os objetivos dessa gestão é alcançar as metas estabelecidas pelo MEC, aumentando os índices nos resultados da avaliação em larga escala (IDEB), utilizando o discurso de melhoria na qualidade do ensino público municipal de Manaus, dentro dos moldes da gestão gerencial.

3.3. As nuances do gerencialismo na educação manauara: o protagonismo da GIDE

Para que possamos iniciar as discussões sobre a gestão vigente na Semed, faz-se necessário primeiramente abordar alguns aspectos do PROEMEM que serviram para articular a presença da empresa Instituto Áquila de Gestão LTDA, responsável pela implementação dessa nova gestão na Semed.

Nos estudos de Aranha (2017), a autora descreve que em julho de 2013, iniciaram os primeiros diálogos acerca da elaboração do PROEMEM e foi instituído por meio da Lei Municipal nº 1921 de 30 de outubro de 2014 e reestruturado pela Lei Municipal nº 2230 de 04 de julho de 2017, visto que, o contrato entre BID e a Prefeitura de Manaus só foi assinado em 2017. A assinatura do contrato de financiamento com o BID, ocorreu no dia 14 de julho de 2017, em Brasília (DF). O valor desse financiamento é de US$ 52 milhões, sendo aproximadamente R$ 167 milhões destinado para a ampliação da oferta de vagas da rede pública municipal de ensino, com a construção de 29 unidades escolares. (MANAUS, 2017).

O empréstimo do BID tem prazo de 25 anos, com período de carência de 5,5 anos. Essa negociação com o referido banco vinha sendo aguardada desde 2014 e que sua efetivação apresenta justificativa, face os avanços nos índices que a educação manauara vem alcançando nos últimos resultados do IDEB, criando a necessidade de ampliar a oferta de ensino e melhorar a estrutura da rede:

> [...] a rede municipal de ensino avançou nos componentes não relacionados a obras. O desenvolvimento da área pedagógica da secretaria vem apresentando bons resultados ao longo dos últimos quatro anos, o que pode ser comprovado pelos números obtidos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de 2015, divulgados no ano passado. As escolas da rede pública municipal de Manaus alcançaram a nota de 4,3 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) 2015, referente aos Anos Finais. O resultado foi superior à meta de 3,8 determinada pelo Ministério da Educação (MEC) para a capital amazonense. A projeção do MEC era que a rede alcançasse esse resultado apenas em 2019. A nota representa um crescimento 26% em relação ao último Ideb, em 2013, quando a nota foi de 3,7; o maior dentre as capitais brasileiras. A capital amazonense nunca havia alcançado elevação tão expressiva desde a primeira aplicação do Ideb, em 2005 (MANAUS, 2017)

Importante ressaltar que as políticas aludidas pelo BID, não estão focalizadas de fato em contribuir para melhoria na educação, mas sim um meio de investir valores e obter retorno, seu compromisso é com os investidores do banco. É preciso estarmos atentos aos artifícios utilizados, por vezes ardilosos, pelos quais as ideologias liberal e neoliberal, presentes em determinadas políticas educacionais, uma vez que apresentam a materialização dos motivos financeiros e institucionais e das razões ideológicas e econômicas que se constituem as relações de poder e tornando-as benéficas apenas para o capital financeiro internacional.

A partir dessas informações, constata-se que o BID, constitui-se como um financiador e responsável em endividar a Semed, que por meio do contrato de financiamento no valor US$ 104, 000, 000,00 (cento e quatro milhões de dólares norte-americanos), metade desse valor US$ 52,000,000,00[15] (cinquenta milhões de dólares), faz parte da operação de crédito do BID e o restante é da contrapartida da Semed e repasses do MEC (ARANHA, 2017).

Os valores disponibilizados por meio dos organismos multilaterais do ponto de vista econômico, tornam-se verdadeiras armadilhas, a medida em que se contrai a dívida o pagamento vem acrescido de juros altíssimos, são taxas extorsivas, estabelecidas de maneira unilateral pelo BID. “Para se ter uma ideia, [...] cada dólar emprestado, significa três dólares de retorno” (SHIROMA et all.,2011, p.61).

[15] Dados disponíveis no site da Procuradoria Geral da Fazenda Nacional- Portal de Atos em http://dados.pgfn.fazenda.gov.br/dataset?q=PROEMEM

Com a celebração desses contratos, cria-se uma espécie de servidão por endividamento, levando a perda de autonomia/ soberania por parte do país endividado, dando livre acesso para que o referido organismo financeiro faça suas intervenções no planejamento e nas políticas públicas de todos os setores estratégicos do local em que prestou "ajudas". Aranha (2017, p. 114) corrobora com essa argumentação quando aponta que, "somente o valor de encargos já afeta economicamente o município de Manaus, [...] juros, comissões encargos na ordem de US$ 31.382.033,00 (trinta e um milhões, trezentos e oitenta e dois mil e trinta três dólares), rateados ao longo de 25 anos (2017-2042).

Conforme descrito anteriormente, o PROEMEM foi elaborado com o objetivo de ampliar a cobertura e melhorar a qualidade da educação infantil e do ensino fundamental da Semed/ Manaus. Esse Projeto está estruturado em quatro componentes a saber:

1- Expansão e melhoria da cobertura na educação infantil e do ensino fundamental;

2- Melhoria da qualidade na educação;

3 - Gestão e monitoramento e avaliação;

4 - Administração do projeto.

No quadro abaixo apresenta-se a distribuição e custos financeiros para execução do PROEMEM em cada componente:

Quadro 4. Custos financeiros/ PROEMEM

AÇÃO	OBJETIVO	TOTAL
Componente 1 Expansão e melhoria da cobertura da educação infantil e ensino fundamental.	Expandir o acesso à educação básica, compreendendo a educação infantil e o ensino fundamental, por intermédio da construção de unidades de ensino de educação básica.	U$ 63.380.00,00.
Componente 2 Melhoria da qualidade da educação	Aprimorar o rendimento e o desempenho escolar dos estudantes da rede pública municipal de ensino	U$ 26.260.000,00
Componente 3 Gestão, monitoramento e avaliação	Fortalecer a educação básica por meio de projetos pedagógicos e reforço escolar, aceleração da aprendizagem, seleção e formação de professores formadores, gestão, monitoramento e avaliação de desempenho escolar dos estudantes da rede municipal de ensino.	U$ 8.030.000,00
Componente 4 Administração do projeto	Robustecer a capacidade institucional da Semed para gerenciar, monitorar e avaliar o sistema educativo municipal	U$ 6.330.000,00
TOTAL		U$ 104.000.000,00

Fonte: Aranha (2017).

Dos componentes citados no quadro 4, iremos da ênfase na distribuição detalhada dos valores destinados a Gestão, Monitoramento e Avaliação, por considerarmos que são aspectos que se articulam com os objetos de interesses de nossa pesquisa, conforme o quadro abaixo:

Quadro 5. Plano de aquisição BID/ PROEMEM

Componente 3: GESTÃO, MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO	R$ 12. 694.000,00	$ 5.770.000,00	Fonte BID: 100%	Fonte local: 0%	Comentário
Consultoria seleção e avaliação de desempenho de professores e gestores	R$ 440.000,00	$ 200.000,00	100%	0%	
Consultoria concepção Avaliação de Gestão Escolar (AGE)	R$880.000,00	$ 400.000,00	100%	0%	
Sistema Gestão Integrada da Escola- GIDE (Instituto Áquila)	R$ 6.874.00,00	$ 3.124.545,45	0%	100%	Contrato firmado/ em execução
Equipe Núcleo Análise e Estatísticas	R$ 1.200.000,00	$ 545.454,55	100%	0%	Será contratada juntamente com a empresa de apoio ao gerenciamento do projeto
Desenho e Implantação do Sistema de Monitoramento da Qualidade da Educação Infantil	R$ 3.300.000,00	$ 1.500.000,00	100%	0%	Fundação Carlos Chagas/em negociação
Avaliação Intermediaria do Projeto	R$ 75. 000,00	$ 34.090,91	100%	0%	
Avaliação dos impactos do Projeto	R$ 4.400.000,00	2.000.000,00	100%	0%	

Fonte: Semed/ Deplan, 2021.

O quadro 5 - descreve detalhadamente a composição do Componente 3 e os elementos relacionados a gestão, monitoramento e avaliação. Verifica-se que em 2014, o contrato com o Instituto Áquila já tinha se efetivado e nesse primeiro ano de contrato houve um repasse no valor R$ 6.874.00,00 (seis milhões, oitocentos e setenta quatro mil reais), valores custeados pela Semed, indicando que a referida instituição já estava atuando na rede municipal de Manaus.

O Instituto Áquila foi contratado para auxiliar na implementação da metodologia de gestão da GIDE, que segundo Aranha (2017), por indicação do BID que atua como parceiro da referida consultoria. E ainda que seus recursos estejam sendo repassados pela Semed e não retirados dos valores do empréstimo, inegável a influência do referido banco para aquisição dos serviços do Áquila. Essa empresa foi criada em 2011 por um grupo de 150 consultores do Instituto de Desenvolvimento Gerencial (IDG).

Trata-se de uma consultoria internacional de gestão de origem brasileira no ranking das multinacionais e mapeada pelo relatório Source Global Research (Instituição Britânica em pesquisas no segmento). Com sedes no Brasil (Nova Lima/ MG, Manaus, São Paulo), Suíça, Austrália, Colômbia e Portugal e nos últimos 9 anos atuando em 20 países de 4 continentes (ÁQUILA, 2022).

O Áquila possui uma carta de serviços voltados para diferentes setores tais como: comércio, indústria, serviços e no setor público. Especificamente no setor educativo, essa instituição dispõe de um Núcleo Especializado em Educação, cuja principal solução é o Sistema GIDE, uma metodologia ampla de gestão para resultados que já foi aplicada por essa consultoria em mais de 5 mil escolas das redes públicas de ensino dos estados do Rio de Janeiro, Pernambuco, Ceará, Sergipe, Minas Gerias, Bahia, Rio Grande do Sul e Manaus.

Pereira (2020), descreve que a empresa de consultoria de gestão por resultados figura nos documentos do BID, como a que possui indicadores que "falam a linguagem da escola", os quais a Semed poderia personalizar, trocando os nomes das variáveis, de acordo com a realidade da Secretaria e a autora aponta que consta no documento do BID a apresentação do Áquila da seguinte forma:

> O Sistema GIDE possui três fatores fundamentais: integração dos aspectos pedagógicos, estratégicos e gerenciais; Utiliza o método cientifico PDCA(Plan, Do, Check, Action) de solução de problemas que gera indicativo chamado Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social (IFC/RS), sendo o "retrato" da escola com relação aos resultados internos, externos e causas que impactam esses resultados juntamente com método PDCA e IFC/RS, se traduz o caminho para que a escola possa se transformar em uma referência em âmbito municipal, estadual e nacional . O sistema de gestão está adaptado ao ambiente escolar e educacional e fala a" linguagem da escola". Este permite quantificar resultados, produzir planos de ação adequados a cada escola, para que realmente atendam às suas necessidades, atacando as causas mais impactantes e definindo prioridades. Com a aplicação do IFC/RS, a escola estará apta para obter informações necessárias para uma análise consistente e profunda sobre seus resultados e sobre o processo de ensino e aprendizagem. A escola deixa de disparar em todas as direções e começa a identificar e direcionar seus esforços frente as variáveis prioritárias de seu processo. Além das variáveis já contidas no IFC/RS, no caso do projeto na rede de Manaus, a Secretaria Municipal de Educação poderá personalizar o indicador (inclusive trocar seu nome) de acordo com a sua realidade. (PEREIRA, 2020, p.95-96).

A proposta metodológica de gestão apresentada pela GIDE, surge como suposta solução para melhoria nos processos de gestão das escolas e aumentar os índices de rendimentos dos estudantes do ensino fundamental da Semed/Manaus de maneira que se torne referência nacional. Nota-se que se trata de uma visão bem característica dos reformadores, visto que as perspectivas de melhoria no ensino, estão embasadas nos critérios de qualidade definidos pela OCDE, por meio do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA), e os sistemas de avaliações nacional e estaduais como o IDEB.

A consultoria denominada Instituto Áquila de Gestão LTDA, foi contratada pela Semed sem processo licitatório, inclusive antes da assinatura do contrato de financiamento entre BID e Semed e sem a cobertura contratual da referida empresa com a Semed.

O primeiro contrato entre o Áquila e Semed, data de 01 de abril de 2014, entretanto as atividades dessa consultoria iniciaram na Semed anterior a referida data, fato publicado no sítio da Semed em 02 de fevereiro de 2014, quando foi noticiado um processo seletivo interno objetivando selecionar grupos de trabalhos (temporários) para atuarem como multiplicadores do sistema GIDE. Em 07 de abril desse mesmo ano, foi realizada a última etapa do processo e os educadores selecionados foram convocados para um treinamento e após essa atividade iniciarem os trabalhos de implantação da GIDE nas escolas. Todas essas etapas foram noticiadas explicando que estariam sob a responsabilidade do Instituto Áquila. (MANAUS, 2014).

A contratação dos serviços dessa consultoria objetivou o aumento dos índices de qualidade educacional no IDEB da Semed/ Manaus, modificando os processos de gestão e do trabalho pedagógico nas escolas com o intuito de alavancar os índices da educação local. Com a aquisição dos produtos do Áquila [...] acarretaram mudanças profundas na forma de gerir as escolas, visavam posicionar Manaus no IDB/2015, em 10º lugar (PEREIRA, 2020, p.96).

A Semed firmou contrato com o Instituto Áquila para a implementação da Gide Avançada em todas as escolas por um período de 17 meses, entre os anos de 2014 e 2015, porém outros contratos foram sendo realizados, ainda que com os mesmos objetivos, estendendo a permanência dessa consultoria no interior da Semed até 2018. Ressaltando que os consultores da referida consultoria ficaram alocados durante toda vigência dos contratos no prédio onde funciona a Semed, ou seja, utilizando toda a estrutura pública para o desenvolvimento de suas atividades.

No *site* do Ministério Público de Contas do Amazonas- MPC/AM, processo nº 11.493/2019, referente a prestação de contas do prefeito do município de Manaus (2013-2020) no exercício de 2018, foram reprovadas no item: Dispensas, licitações e inexigibilidade, consta que: Nas inexigibilidades há casos discutíveis, a consultoria de gestão pelo Instituto Áquila [...] A inexigibilidade é mais notável das exceções à regra da licitação, assim não pode pairar a mínima dúvida sobre sua aplicabilidade e não é o que transparece (MPC/AM, 2019). E no caso da referida consultoria suas atividades tiveram início antes da efetivação do contrato, sem o cumprimento da legislação.

Pereira (2020), faz uma crítica sobre ações dessa natureza e que no caso dessa parceria' [...] demonstra que as articulações para a materialização das políticas neoliberais, ocorrem também entre governos e instituições privadas, muito antes da assinatura de contratos e de maneira arbitrária" (PEREIRA, 2020, p.97).

Nota-se que as estratégias de gestão empresarial capitaneada pelo Instituto Áquila, são realizadas diretamente com os gestores do poder executivo dos municípios, cuja decisões geralmente acontecem de maneira unilateral a exemplo de Manaus. Durante nossa pesquisa, acessamos o portal da transparência e verificamos que a referida consultoria estabeleceu contratos com outras secretarias em Manaus, tais como: Secretaria Municipal de Finanças, Tecnologia da Informação e Controle Interno; Secretaria Municipal de Administração, Planejamento e Gestão; Instituto Municipal de Engenharia e Fiscalização do Trânsito e Defensoria Pública do Estado (DPE).

Em 18 de julho de 2017, o Áquila instalou um escritório na cidade de Manaus batizado de Áquila Amazônia e na cerimônia de inauguração contaram com a presença do prefeito e quatro secretários que faziam parte da gestão municipal nesse período.

O discurso proferido na ocasião objetivou divulgar os serviços da consultoria para os convidados e apresentar os resultados alcançados pelo IDEB, após a implementação da Gide na Semed, como o caso de sucesso. E novembro de 2017 o Instituto Aquila de Gestão LTDA, concedeu o prêmio "Foco Aquila de Gestão" para o prefeito que estava administrando o município de Manaus no referido ano (ÁQUILA, 2017).

A atuação do Instituto Áquila em todos esses órgãos públicos se configura como parcerias, um termo que tem servido para maquiar os processos privatista, pois essa expressão pressupõe uma troca bilateral, uma relação colaborativa, mas que na realidade não se constitui como parceria de fato.

Nesse sentido evidencia que o Estado "assume que a transferência de responsabilidades da administração pública para o setor privado, com ou sem fins lucrativos imediatos, não se constitui como parceria de fato, mas como processo de privatização do bem público em benefício de interesses particulares" (GARCIA, 2021, p. 128).

Essas relações entre o público e privado evidenciam um processo muito mais amplo de transformação do setor educacional em mercado. E nessa lógica mercadológica de interesses e lucratividade, apresentamos os valores repassados pela Semed ao Instituto Áquila de Gestão LTDA, conforme o quadro 6.

Quadro 6. Contratos realizados pela Semed e Instituto Áquila de Gestão LTDA

DATA	DOCUMENTO	CONTEUDO
01 de abril de 2014	TERMO DE CONTRATO DE PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS Nº 024/2014 QUE ENTRE SI CELEBRAM O MUNICIPIO DE MANAUS POR INTERMEDIO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO SEMED E O INSTITUTO ÀQUILA DE GESTÃO LTDA	-Prestar serviços de consultoria para aprimoramento do Sistema de - Gestão da Secretaria Municipal de Educação/Semed; Período: 17 meses; - Valor: R$ 6.440,000,00 (seis milhões quatrocentos e quarenta mil reais)
01 de setembro de 2015	TERMO DE CONTRATO DE PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS Nº 024/2014 QUE ENTRE SI CELEBRAM O MUNICIPIO DE MANAUS POR INTERMEDIO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO SEMED E O INSTITUTO ÀQUILA DE GESTÃO LTDA	-Prestar serviços de Consultoria em Sistema de Gestão com metodologia PDCA, visando melhorar o índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social (IFC/RS), do Ensino Regular e Infantil, dos índices do IDEB, reestruturação de 6 processos identificados como prioritários a serem definidos pela Semed a fim de gerar economia e celeridade e qualidade; - Periodo: 9 meses; - Valor: R$ 5.329.470,00 (cinco milhões trezentos e vinte e nove mil quatrocentos e setenta reais)
07 de julho de 2016	TERMO DE CONTRATO DE PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS Nº 024/2014 QUE ENTRE SI CELEBRAM O MUNICIPIO DE MANAUS POR INTERMEDIO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO SEMED E O INSTITUTO ÀQUILA DE GESTÃO LTDA	- Prestar serviços de consultoria para a Estruturação do Sistema de Gestão da Rede Educacional do Município de Manaus para melhoria dos Indicadores Educacionais – Fase III; -Período: 6 meses; - Valor: R$ 3.125.000,00(Três milhões cento e vinte cinco mil reais)
10 de maio de 2017	TERMO DE CONTRATO DE PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS Nº 024/2014 QUE ENTRE SI CELEBRAM O MUNICIPIO DE MANAUS POR INTERMEDIO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO SEMED E O INSTITUTO ÀQUILA DE GESTÃO LTDA	- Prestar serviços de consultoria para a Reestruturação do Sistema de Gestão da Rede Educacional do Município de Manaus, para a melhoria do IFC/RS, do IDEB e dos Resultados da Prova Brasil; - Período: 8 meses podendo ser prorrogado por igual período; - Valor: 2.167.540,00 (Dois milhões cento e sessenta e sete mil quinhentos e quarenta reais.
22 de março de 2018	TERMO DE CONTRATO DE PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS Nº 024/2014 QUE ENTRE SI CELEBRAM O MUNICIPIO DE MANAUS POR INTERMEDIO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO SEMED E O INSTITUTO ÀQUILA DE GESTÃO LTDA	- Prestar serviços de consultoria visando a Estruturação do Sistema de Gestão da Secretaria Municipal de Educação por meio da Gestão Orçamentária; Gestão do Clima Organizacional; Certificação das Escolas em Maturidade Gerencial e Estudo da Modernização da Estrutura Física; - Período: 9 meses podendo ser prorrogado por igual período; - Valor: R$ 2.480,000,00 (Dois milhões quatrocentos e oito mil reais)

Fonte: Semed/Deplan, 2020.

Conforme demonstrado no quadro 6, os consecutivos contratos estabelecidos entre Instituto Áquila de Gestão LTDA e Semed totalizaram o valor de: R$ 19.542.010,00 (Dezenove milhões quinhentos e quarenta e dois mil e dez reais), cuja prestação de serviços ocorreram durante os anos de 2014 a 2018. Os valores apresentados e repassados para essa consultoria

reafirmam que a educação pública possui potencial de lucratividade, ainda que o dinheiro seja público "[...] embora a transformação da receita do Estado em lucro privado seja obscurecida em sua formulação. O dinheiro não é privado até que tenha sido transformado de receita do Estado em lucro privado (RIKOWSKI, 2017, p.401).

No projeto básico percebe-se que cada contrato apresenta em suas descrições dos serviços praticamente os mesmos conteúdos: "prestar serviços de consultoria, contribuindo para o ensino do PDCA e para melhoria dos dados levantados no IFC/RS". Exceto o contrato de março de 2018 em que foi acrescentado "na estrutura organizativa de toda rede municipal de ensino, estudo do clima organizacional e gestão orçamentária", bem como a implementação de certificações ao padrão gerencial para as escolas apresentarem evidências da máxima utilização dos aspectos gerenciais propostos por essa consultoria.

As fontes de recursos utilizadas para pagamento da contratação do Áquila não foram oriundas do BID, mas dos recursos destinados a manutenção e ao desenvolvimento do ensino e dos recursos ordinários da Semed. Recursos que deveriam ser empregados para outras finalidades como por exemplo, os materiais básicos para apoiar as atividades pedagógicas dos professores nas escolas, na formação continuada dos docentes, dentre outras necessidades mais urgentes.

Dessa forma, a educação passa a ser denominada como mercadoria, criando condições para o aumento dos investimentos privados na esfera pública e ainda que a educação seja um direito social e um dever do Estado a sua mercantilização avança sem controle.

Importante salientar que o Áquila é uma instituição privada e, portanto, não democrática e não necessita prestar contas de suas atividades a população e, principalmente, destroem o ideal de direito universal, direito esse, que deve ser assegurado pelo Estado.

A contratação do Instituto Áquila conforme descrito anteriormente teve um objetivo de auxiliar a Semed na melhoria dos indicadores que mensuram a qualidade do ensino, especificamente o IDEB, que no ano da efetivação dessa contração (2014), sem a publicação dos resultados do IDEB 2013, Manaus estava na 20ª posição dentre as capitais brasileira. "E o desafio proposto pela Prefeitura Municipal de Manaus foi de colocar a referida capital entre as 10 melhores do Brasil no Ideb em 2015" (MANAUS, 2014).

Dentre as justificativas para a contratação da consultoria do Áquila foi o histórico do não alcance das metas estabelecidas pelo MEC. Para melhor entendimento, apresentamos a tabela 1 contendo os dados do desempenho da cidade de Manaus no IDEB, anos iniciais /Ensino Fundamental no periodo de 2005- 2021.

Tabela 1. Desempenho cronológico e Projeção IDEB Manaus, anos iniciais (2005-2021)

	Resultados antes do Instituto Áquila					**Com a consultoria**		**Sem a consultoria**	
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Nota média	3,5	3,5	3,5	4,1	4,6	5,4	**5,8**	**5,9**	**5,9**
Projeção do Inep	n/d	3,6	3,9	4,3	4,6	4,9	5,2	5,5	5,8
Posição município	2.093	3.039	3.776	3.527	2.982	2.348	2.195	2.340	2.112
Posição/ capital	17ª/18ª	21ª/23ª	25ª/26ª	20ª/21º	13º/14ª	13º/14ª	9º/11ª	10ª/11ª	8ª/9ª
Crescimento	n/d	0%	0%	17, 14%	12,19%	17,39%	7,40%	1,72%	1,83%

Fonte: Adaptado pela pesquisadora/dados retirados do INEP/MEC[16]

Na tabela 1, retrata cronologicamente (2005-2021), o desempenho dos estudantes da rede de ensino público de Manaus, bem como outros elementos para fins de comparações entre as capitais brasileira, com base nos dados divulgados periodicamente pelo IDEB. Verifica-se (tabela 1) que nos períodos anteriores a contratação da consultoria, a referida rede apresentava avanços em seus índices, inclusive alcançando a meta estabelecida pelo INEP/ MEC para o Ensino Fundamental I, com média de 4,6 em 2013, se analisarmos os índices referente as capitais, pode-se concluir que Manaus subiu sete posições.

Nas análises realizadas por Pereira (2020), acerca dos dados dos anos de 2015 e 2017, a autora constata que:

> Observa-se que Manaus cresce na nota do IDEB no período de 2011 a 2017, todavia não alcança a 10ª posição oferecida pela Empresa Instituto Áquila como meta para 2015, esta meta de alcançar a 10ª posição entre capitais, consta no desafio proposto pelo prefeito de Manaus no projeto básico da empresa contratada. Em 2017, figura na 9ª posição com critério de desempate estabelecido pela Empresa Instituto Áquila, de outra forma estaria na 11ª posição, uma vez que o IDEB não foi criado para critérios de ranqueamento, como fazem as empresas que prestam consultorias. A meta projetada pela empresa para a nota média do IDEB/2017 era de 6,2 para o Ensino Fundamental I, ficando novamente aquém do estipulado. [...], outros 2.347 municípios obtiveram desempenhos superiores, entre 5,5 a 8,8 pontos. Não obstante Manaus ser o 7º PIB nacional entre os municípios e a terceira rede municipal brasileira em números de matrícula[...] e obteve apenas 2.348º lugar no *ranking* desta avaliação, empatando com outros 190 municípios. Diante desses dados [...] a empresa Instituto Aquila, não alcançando as metas estipuladas, inicia nova estratégia de divulgação de resultados, não mais em

[16] Dados referente aos resultados ao IDEB de 2019, foram atualizados pela autora/ pesquisa de campo.

> posicionamento entre as capitais, mas focando em taxa de crescimento (PEREIRA, 2020, p.101-102).

A proposta empreendida pelo Instituto Áquila é a utilização dos dados do IDEB/ INEP/ MEC e o IFC/RS (esse último, criado pela referida empresa) como referencial de qualidade do ensino e aprendizagem dos estudantes das escolas municipais de Manaus.

Nos resultados de 2019, Manaus alcançou 11º posição com os melhores índices do IDEB, nos anos iniciais (1º ao 5º), cuja meta projetada era de 5,8, alcançou 5,9. Ressaltando que o contrato com o Instituto Áquila de Gestão LTDA, terminou em dezembro de 2018, juntamente com a gestão do prefeito Arthur Virgílio Neto, que não foi reeleito.

Os resultados de 2021, Manaus manteve os 5,9 (anos iniciais) ultrapassando a meta estabelecida para 2021 que era de 5,8. E passou a ocupar a 8ª colocação no ranking do IDEB. Ainda que o Instituto Áquila de Gestão Ltda não esteja mais prestando consultoria para a Semed a GIDE é uma gestão institucionalizada e todos os seus processos estão mantidos e sendo executados pelos servidores da pasta.

Percebe-se que houve um aumento significativo e gradativo nos índices de desempenho dos estudantes da rede municipal de Manaus que coincidem com periodo da efetivação do modelo GIDE nas escolas, porém para se conseguir esses resultados, observou-se que, no momento da coleta de dados realizadas pelos assessores da GIDE nas unidades de ensino, pedagogos e gestores utilizam inúmeras estratégias para a manutenção desses avanços quantitativos das escolas, dos quais podemos elencar: a transferência de alunos em distorções idade/ ano escolar e aqueles que permanecem retidos anos seguidos quando completam 15 anos são remanejados para a EJA, visto que, os resultados dessa modalidade não interfere nos dados do IDEB; a frequência dos estudantes são mantidas mesmo que o estudante fique ausente por semanas da sala de aula. Em dias de avaliação do Saeb e ADE a orientação é que participe apenas os estudantes que apresentam desenvoltura nos simulados. E sobre reprovação, ocorre somente em casos em que o aluno não frequentou as aulas durante todo o ano letivo.

Importante salientar que a exposição dos resultados IDEB, não objetiva estabelecer um ranking de sistemas educativos, ou impor parâmetros de qualidade que possam ferir a autonomia das redes de ensino, mas sim que esses resultados sejam incorporados pelos professores, diretores e pela própria sociedade de maneira que possam fomentar debates acerca de elaborações de políticas públicas que subsidiem melhoria da qualidade na educação em todo país (INEP, 2011).

Entretanto o que acontece na prática é que a partir da divulgação dos resultados do IDEB, gerou um processo de competição entre os sistemas de ensino, entre as escolas, gestores,

professores, estudantes e disputas entre pais de alunos por vagas nas escolas que alcançam os melhores resultados nessas avaliações. Em busca do alcance de metas, melhoria na qualidade do ensino, os sistemas educativos criam variadas estratégias (simulados, avaliações internas, foco em conteúdo específico) para a participação dos alunos nessas avaliações. Em paralelo as empresas adentram-se nos sistemas educacionais público, percebem que essa competitividade na educação é um campo acessível de investimentos rentáveis.

Ainda que se reconheçam a importância das avaliações externas baseadas em perspectivas de melhoria no ensino e sua utilização para nortear políticas e programas educacionais, porém sua utilização tem sido refutada por pesquisadores como Bauer (2010); Oliveira (2013).

Esses autores questionam o uso dos resultados das avaliações para gestão, especialmente se usadas como critérios para alocação de recursos para as escolas com os melhores resultados, outro aspecto questionável são as políticas de bonificações como o 14ª e 15º salários para as escolas que se destacam e a responsabilização que essa política acarreta para do trabalho docente.

A Semed implantou a política de bonificação por meio do Decreto nº5.167 de 04 de outubro de 2021, que dispõe sobre o Programa de Incentivo e Valorização aos servidores lotados nas unidades de ensino da rede municipal de educação de Manaus com "melhor desempenho na educação infantil, Ensino Fundamental e na EJA, justificando que o pagamento do décimo quarto e décimo quinto salário é uma maneira de valorizar os servidores que contribuíram com o alcance dos resultados de aprendizagens dos estudantes, superando as metas anuais definidas pelo IDEB"(MANAUS, 2021).

O estabelecimento de ranking, também é outro fator gerador de críticas, figurando como principal fomentador da competitividade entre redes de ensino, entre as unidades escolares, estudantes, professores e gestores. Outra questão pontuada é a supervalorização dos resultados dessas avaliações como principal parâmetro de análise do trabalho desenvolvido nas escolas, a mensuração da qualidade do ensino baseado nos resultados das avaliações externas não traduz o processo pedagógico e o contexto em que estão inseridos as escolas e os sujeitos que dela participam. Essas questões pontuadas sobre as avaliações, expõe a distância entre a real finalidade dos resultados do IDEB, especialmente quando estes, são utilizados como justificativa por empresas como estratégia para angariar dividendos (PEREIRA, 2020).

Nas descrições do projeto básico do segundo contrato entre Instituto Áquila e a Semed (2015), conta que:

> O Município de Manaus tem condição de se tornar referência no Estado e todos os esforços estão nessa direção. Mas é impossível pensar em

> desenvolvimento econômico sustentável sem uma efetiva educação de qualidade para todos. Podem -se atrair grandes empresas para o município, gerando um número maior de empregados, mas isso nada adianta se os jovens não tiverem condições de competirem com igualdade nos processos seletivos e não forem as suficientemente competentes para promover produtividade, criatividade e inovação, pilares tão essenciais e tão almejados pelas empresas[...] (MANAUS, 2014, p.446)

A abordagem apresentada, deixa evidente o referencial de qualidade proposto por essa empresa, seguem a lógica da competição que tem como premissa a eficiência e produtividade, competitividade e meritocracia. E alavancar os índices de aprendizagem dos alunos por meio de técnicas da administração empresarial, especialmente o PDCA, submetendo a educação básica aos moldes empresariais, como se esta, fosse um produto de linha de produção. A GIDE por meio de sua metodologia modificou os processos da gestão escolar da Semed, imprimiu nos processos pedagógicos e de gestão, princípios da administração gerencial, conforme descrevemos a seguir.

3.4 Conhecendo metodologia da GIDE

Ao longo de 2014 a equipe de consultores do Instituto Aquila executou várias ações na Semed. Dentre as ações realizadas pelo Aquila foi o processo de seleção interno para assessores de gestão e tiveram cerca de 1.076 servidores inscritos (professores e pedagogos), que receberam treinamento para a aplicação da metodologia da GIDE e passaram a atuar como assessores de gestão, dentre suas atribuições consta que "terão a responsabilidade de auxiliar as escolas dos pontos a serem melhorados tanto na gestão quanto no processo de ensino e aprendizagem dos alunos" (MANAUS, 2014).

O método de gestão replicados nas escolas se configura como um método de gestão empresarial, embasado nas estratégias de controle estatístico alicerçado na filosofia Kaizen[17] em consonância com os princípios da qualidade total. De acordo com Pereira (2020), esse método está sendo utilizado para revelar que os problemas educacionais estão contidos em seus resultados quantitativos, respaldando a métrica dos índices do IDEB por exemplo, como referencial de qualidade educacional.

A utilização dos servidores públicos da Semed para atuarem junto as escolas para implementar uma gestão baseada em princípios gerenciais, utilizando ferramentas de controle

[17] A filosofia Kaizen está baseada na eliminação de desperdícios com base no bom senso, no uso de soluções baratas que se apoiem na motivação e criatividade dos colaboradores para melhorar a prática de seus processos de trabalho, com foco na busca pela melhoria contínua. A palavra Kaizen significa fazer o bem: KA= mudar e ZEN= Bem. (SIQUEIRA et al, 2005).

dentro das unidades de ensino, locais em que esses mesmos educadores estavam atuando anteriormente. Um fato que nos remete as reflexões elaboradas por Frigotto (2009), quando afirma que historicamente o sentido dado a educação pelas classes dominantes são apenas a habilitação técnica dos trabalhadores, social e ideologicamente para o trabalho subordinado e orientado a responder as demandas do mercado.

E a proposta de treinamentos aligeirados com bases em métodos empresarial para serem replicados na educação serviu apenas para imprimir nas ações realizadas por esses educadores uma certa neutralidade cientifica na metodologia da GIDE. Sobre o recrutamento dos assessores de gestão, Pereira (2020) destaca que:

> Os assessores multiplicadores do sistema GIDE foram retirados das escolas da rede municipal de ensino na qual estavam lotados, para a realização deste trabalho de multiplicação da metodologia nas escolas. Cerca de 100 servidores, os quais possuíam amplo conhecimento da realidade das escolas públicas municipais e após treinamento técnico operacional com duração de uma semana, foram considerados habilitados para "replicarem" a metodologia empresarial para a padronização das escolas da Semed. (PEREIRA, 2020, p.103).

Em seguida com as equipes de assessores de gestão e os consultores da referida empresa, implementaram a metodologia GIDE em todos os setores e departamentos da Semed, inclusive em todas as escolas da rede municipal de Manaus.

A ideia de utilizar os educadores para "ensinar" a metodologia e acompanhar os processos de implementação da GIDE e assessorar as escolas a realização das ações dos planejamentos estratégicos e planos de ações e as demais atividades da GIDE, facilitou a aceitação dessa nova gestão nas escolas, pelos conhecimentos e vivencias escolares anteriores dos educadores e suas relações profissionais, já que estavam lidando com colegas de trabalho.

A metodologia utilizada pela GIDE está embasada no método PDCA, uma ferramenta gerencial e controle dos processos de produção ou/serviços nas empresas, ou seja, está relacionada com o conceito de Qualidade Total (QT) e que chegou ao Brasil por meio de Vicente Falconi Campos, sócio fundador e Presidente do Conselho de Administração da Falconi Consultores e Resultados, considerado um dos maiores ícones na área da qualidade. Quando se verifica o histórico do Instituto Áquila percebe-se a aproximação entre Vicente Falconi Campos e o fundador da referida consultoria. Pereira (2020), nos trouxe detalhes importantes acerca dessas relações de negócios:

> Quando se retoma o histórico da consultoria da empresa Instituto Aquila chega-se a Vicente Falconi Campos (1990), cuja obra é possível observar descrição da constituição de um grupo de consultores em 1986, os quais participaram de cursos e seminários em outros países como nos Estados Unidos da América e no Japão, o autor, cita não coincidentemente, entre os

> especialistas com os quais aprenderam acerca da administração de empresas, Winston Edwards Deming e Kaoru Ishikawa. No grupo de consultores, Falconi Campos faz menção a, José Martins de Godoy que até então era superintendente da Fundação Christiano Ottoni, fundação de pesquisa de Belo Horizonte, Minas Gerais, fundação essa de onde advém a Empresa Instituto Aquila de Gestão LTDA. (PEREIRA, 2020, p.104).

A parceria de Vicente Falconi Campos e José Martins de Godoy ocorreu nos anos 80, quando iniciaram o movimento Qualidade Total com ajuda de engenheiros japoneses da Union of Japanese Scientistist and Engineers (JUSE)[18] e assim desenvolveram o modelo de gerenciamento por resultados no Brasil. Com a Reforma do Estado, houve um aumento exponencial de procura por parte das empresas por consultorias em gestão, oportunizando a ampliação da consultoria de Vicente Falconi.

Estas empresas buscavam novos patamares de resultados e nesse contexto, a Fundação de Desenvolvimento Gerencial (FDG) foi criada, com a finalidade de difundir as melhores técnicas e metodologias gerenciais vigentes nesse período, sobretudo o método PDCA. E a partir de 2003, que a FDG passa a atuar exclusivamente em projetos sem fins lucrativos, prestando serviços a instituições escolares carentes e posteriormente o Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG) foi fundado, uma instituição que se tornou líder em consultoria de gestão com foco em resultados no Brasil.

Esse modelo de gestão realizado por Falconi, tem sido introduzido na administração pública, por meio de parcerias e convênios firmados entre a organização privada e estados brasileiros. A relação do Falconi com diferentes governos foi mediada por setores importantes da classe empresarial, entre eles, Jorge Gerdau (empresário que atua na área do aço). Essa consultoria atuou no governo de Fernando Henrique de Cardoso (PSDB), em 2001. Em 2003, foi responsável por organizar o "choque de gestão" da administração de Aécio Neves (PSDB) e no governo de Dilma Rousseff (PT).

A importância de apresentarmos as origens da GIDE, consiste em conhecermos o ponto de partida dessas relações entre o empresariado e as oportunidades que as políticas desenvolvidas pelo Estado propiciam para o fortalecimento do receituário privado em todos os setores sociais, funcionando mais ou menos como uma teia, que articuladas, passam a orientar, padronizar e influenciar as políticas de um determinado local.

[18] JUSE- Japonese Union of Scientists and Engineers Empresa (União Japonesa de Cientistas e Engenheiros) criada pelos japoneses em 1946, para lidar com o desenvolvimento da produção e da economia (com qualidade produtividade, sustentabilidade ambiental e segurança no trabalho), uma entidade privada e sem fins lucrativos, criada em 1946, que viria a se tornar o centro das atividades de controle de qualidade no país (FONSECA, 2014).

Essas relações/alianças facilitam novas parcerias, projetos e agendas de investimento, possibilitam conexões sociais, políticas e econômicas globais. Se tornam os locais e domínios para a lógica neoliberal, que criam meios de oportunizar lucros através das relações e interações como afirma Ball e Olmedo (2013). E atuam como se fossem uma "comunidade social dentro de uma determinada concepção política" (CÓSSIO, SCHERER, 2018, p.141).

O método PDCA foi incorporado por Vicente Falconi que passa a utilizar essa ferramenta em suas estratégias de gerenciamento nas empresas e que também é utilizada pela Gide como instrumento para melhoria contínua nos processos de gestão.

Neste sentido, destaca-se, o modelo formulado para gerenciar unidades administrativas e escolares da Semed, denominada como GIDE e foi apresentada pelos consultores do Áquila como um modelo de gestão com base científica que contempla aspectos estratégicos, pedagógicos e gerenciais, orientada pelo método PDCA, conforme exposto na figura 2. (Plan/Planejar, DO/Executar, Check/Checar, Act/Agir). O método PDCA é adaptável para diversos ambientes de trabalho, justamente por sua fácil compreensão e aplicação e se configura como um poderoso instrumento de controle e de responsabilização.

Figura 2. Método PDCA

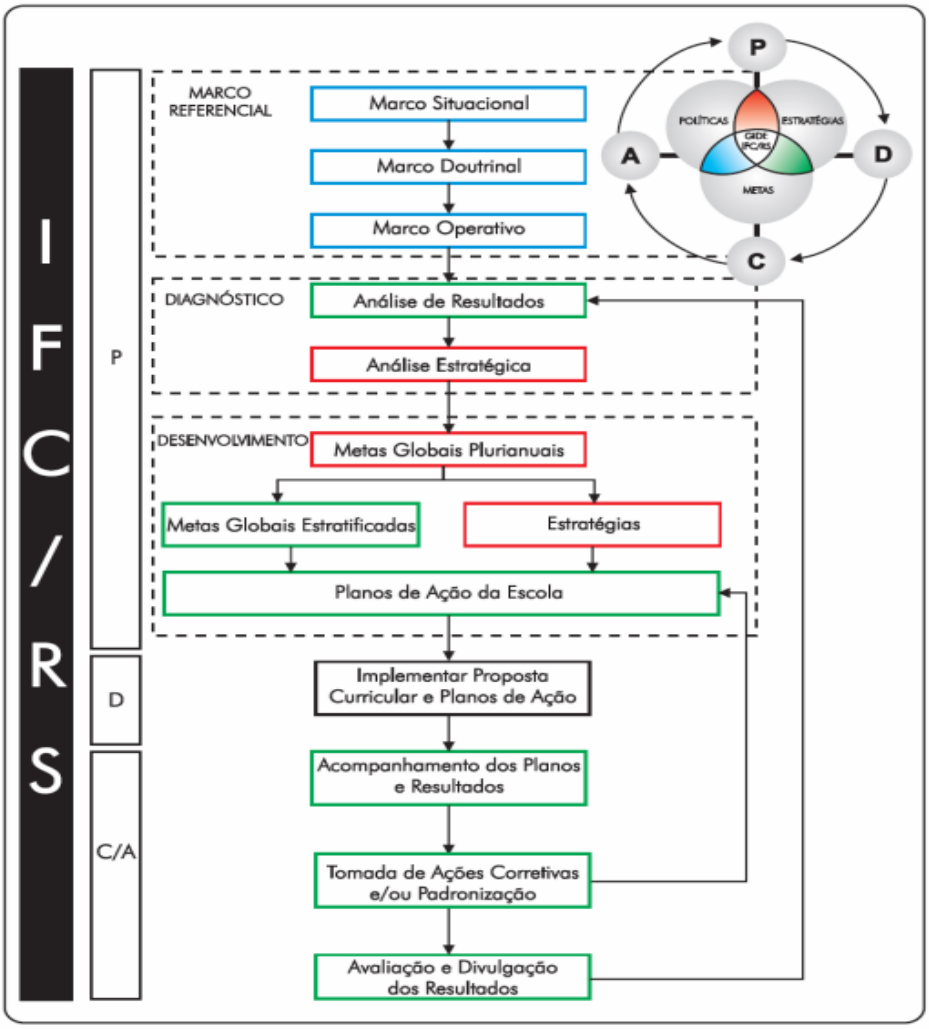


Fonte: (Godoy 2015, p.14), adaptado pela pesquisadora, 2022.

De acordo com o método da GIDE, o PDCA vem sendo utilizado na Semed para auxiliar as escolas a resolverem os problemas que impediam a melhoria de resultados, alcançar suas metas e controlar os processos. E para analisar as variáveis que quantificam o alcance das metas de aprendizagem do aluno, outra ferramenta se articula com o PDCA é o Índice de Formação e

Cidadania e Responsabilidade Social- IFC/RS. Na figura 3, é possível verificar que o IFC/RS é utilizado como uma bússola, com etapas de itens padronizados e que seguindo o passo a passo dessa ferramenta todos os problemas do ensino nas escolas estariam sendo resolvidos, transformando educadores como mero executor de tarefas.

Figura 3. Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social (IFC/RS)



Fonte: Godoy e Murici, 2009.

O Marco Referencial (figura 3) é utilizado em uma das etapas da GIDE, momento da construção do planejamento estratégico das escolas, onde se definem a missão, visão e valores de cada unidade escolar, compromissos e são analisados os cenários internos e externos das escolas. Quando a Empresa Instituto Aquila produz um índice de formação de cidadania," [...] a palavra cidadania é reduzida a uma mera clientela e concorda com a descrição neoliberal do conceito em que a educação é tratada como uma mercadoria (PEREIRA, 2020, p.107).

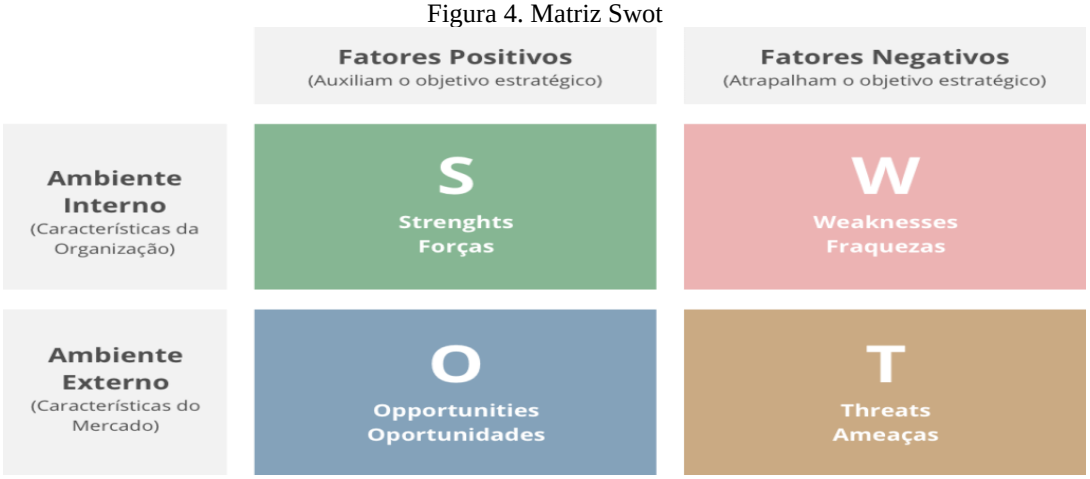
Pois "[...] o modelo do homem neoliberal é o cidadão privatizado, responsável. dinâmico: "o consumidor "(GENTILI, 2002, p.20).

E ainda, a adoção de métodos de controle para o campo educacional se contradiz as históricas lutas dos profissionais da educação que sempre reivindicaram por espaços mais democráticos, especialmente pela liberdade e autonomia. Segundo Freitas (2014) A adoção de métodos gerenciais incide sobre o trabalho nas escolas e que essas empresas "[...], operam na difusão de métodos tecnicistas e introduzem nas redes e escolas processos de gestão verticalizados que permitem aumentar o grau de controle sobre os profissionais da educação (FREITAS, 2014, p 1029).

A idealizadora da GIDE, Godoy (2015), se descreve como uma das pioneiras no uso dessa abordagem gerencial com focos em metas e conceitos empresariais na educação, segundo a autora essa gestão fala a língua da escola". "[...] no final dos anos 80 e princípio dos anos 90, a ideia de estabelecer metas para indicadores de resultados era motivo de rejeição por parte de muitos. Havia uma crença disseminada de que era uma prática inerente e exclusivamente ao meio empresarial [...]" (p.15).

Além do PDCA outros itens compõe o gerenciamento capitaneado pela GIDE que são: Plano de Ação (Ambiental e Pedagógico) e a Matriz Swot[19]. A Matriz Swot (figura 4) tem a função de auxiliar a escola a identificar seus pontos fortes e fracos (fatores internos), oportunidades e ameaças (fatores externos), contribuindo para concentrar suas energias e estratégias, ações que serão beneficiadas pelas condições favoráveis apontadas pelas combinações entre forças e oportunidades e agir preventivamente sobre as condições apontadas pela combinação entre fraqueza e ameaça (GODOY; MURICI, 2009). Conforme figura 4.

Figura 4. Matriz Swot



[19] SWOT é a sigla dos termos ingleses Strengths (Forças), Weaknesses (Fraquezas), Opportunities (Oportunidades) e Threats (Ameaças) que consiste em uma metodologia bastante popular no âmbito empresarial. No sistema GIDE, a Matriz SWOT é um importante instrumento utilizado para planejamento estratégico que consiste em recolher dados importantes que caracterizam o ambiente interno (forças e fraquezas) e externo (oportunidades e ameaças) da escola. (GODOY e MURICI, 2009).

Fonte: www.administracaoegestao.com.br.

Outra ferramenta utilizada pelo método GIDE nas escolas são os 5S, aplicado para mensurar qualidade dos serviços prestados pela educação de Manaus (figura 5).

Figura 5. 5 S



Fonte: /8quali.com.br

A finalidade dos 5 S, é avaliar o ambiente escolar, configurado por cinco palavras japonesas iniciadas pela letra S (Seiri, Seiton, Seiso, Seiketsu e Shitsuke), que objetiva promover melhorias nas instituições e no relacionamento entre as pessoas, tencionando mudança de hábitos e atitudes. Os detalhes de como a GIDE e seus princípios gerenciais se consolidaram na Semed e todas as etapas de seus processos, o uso das ferramentas empresariais e como estas, estão sendo aplicadas na gestão escolar, no trabalho pedagógico e em todas as ações e programas desenvolvidos nas escolas municipais de Manaus e estão sendo apresentadas na próxima seção.

4 A GIDE NAS ESCOLAS DO ENSINO PÚBLICO MANAUARA: METODOLOGIA, AVALIAÇÃO E QUALIDADE DA EDUCAÇÂO

A gestão gerencialista associada a gestão escolar tem sido utilizada como estratégia para o alcance do sucesso de ensino e aprendizagem em estados e municípios brasileiros. É nesse contexto que apresentamos a GIDE, implementada na cidade de Manaus em 2014.

A GIDE foi instituída com a finalidade de melhoria nos índices de desempenho dos estudantes do EF (regular do 1º ao 9º ano), da rede de ensino público manauara, especificamente os índices do IDEB. Anteriormente vimos que na perspectiva gerencialista a qualidade almejada está vinculada aos valores de mercado, cuja base está ancorada na busca por resultados mensuráveis por meio das avaliações externas, números, tabelas, siglas dentre outros e as escolas têm se tornado reféns dos princípios empresariais e que passaram a utilizar em seus processos educativos ferramentas que até então eram utilizadas somente nos meios de produção industriais. Nesse capítulo, pretende-se a partir desse cenário, fazer uma exposição acerca dos mecanismos utilizados pela GIDE e como estes estão norteando, padronizando as ações da gestão e na autonomia do trabalho pedagógico nas escolas, bem como o discurso do aumento da qualidade de ensino público com base no IDEB das escolas municipais de Manaus.

4.1 GIDE: um receituário padronizado e de controle e o discurso da qualidade do ensino em Manaus/AM

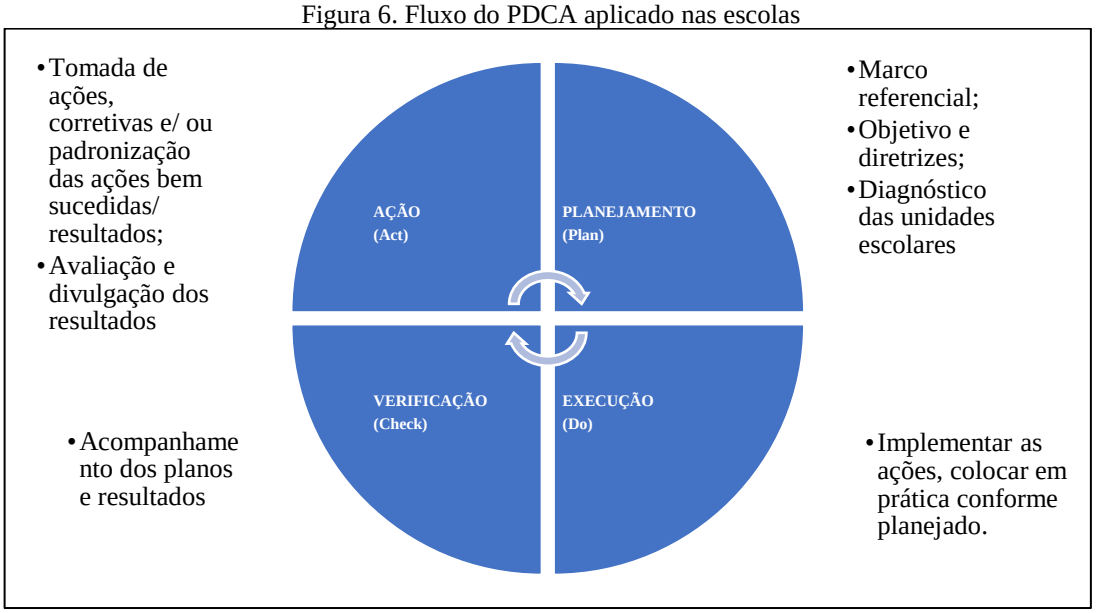
A metodologia utilizada pela GIDE, vem norteando todos os processos de gestão e do trabalho pedagógico nas unidades de ensino da Semed. A utilização de conceitos e ferramentas de cunho empresariais que estão sendo empregadas nas ações realizadas pelas escolas, trouxe uma avalanche de mudanças para o interior das escolas que passam a utilizar planos estratégicos, plano de ação, metas e indicadores e ferramentas de controle das atividades escolar, almejando ampliar a qualidade de ensino e alcance de melhores colocações nos rankings promovidos pelas avaliações em larga escala, sobretudo nos resultados do IDEB.

A GIDE é um sistema que articula a análise conjunta da escola em seus aspectos políticos, estratégicos e gerencias, cuja finalidade são os resultados do processo ensino aprendizagem. A GIDE é orientada pelo método PDCA, onde tudo começa no Planejamento (Plan) que inclui a elaboração do marco referencial que retrata situação atual em que se encontra a escola, seus objetivos e diretrizes e a partir desses resultados elaborar um diagnóstico consistente de cada unidade de ensino. A base utilizada é o histórico dos resultados das avaliações, índices de aprovação e reprovação e análise estratégica da escola, ou seja, a forma como os fatores interno

e externos podem influenciar nos rendimentos escolares e para isso utiliza a Matriz Swot e o Diagrama de Causa e Efeito, também conhecido como Diagrama de Ishikawa.

O objetivo do diagnóstico é obter informações substanciais atualizadas sobre a escola para que se possa planejar o trabalho com dados fidedignos, inclusive utilizando o Projeto Político Pedagógico (PPP). Nessa etapa inclui-se, metas globais, anuais, estratificadas e na elaboração de planos e estratégias para o alcance das metas. Em seguida são elaborados os planos de ações. No desenvolvimento (Do), é a etapa em que a escola executa as ações que foram definidas no Plano de Ação, após o planejamento das ações, com rigor, implementando conforme planejado e de acordo com o fluxo do PDCA. A etapa de verificação (Check) e tomada de ações corretivas ou padronização (Act), é o momento de constatar a eficácia das ações em direção as metas planejadas. A escola pode avaliar a execução das ações por meio das análises dos resultados, mensais, bimestrais, trimestrais, semestrais ou anuais, depende da meta que foi planejada na etapa "Plan ", identificando os desvios ou o alcance dessas metas e divulgação de resultados nas escolas.

Figura 6. Fluxo do PDCA aplicado nas escolas

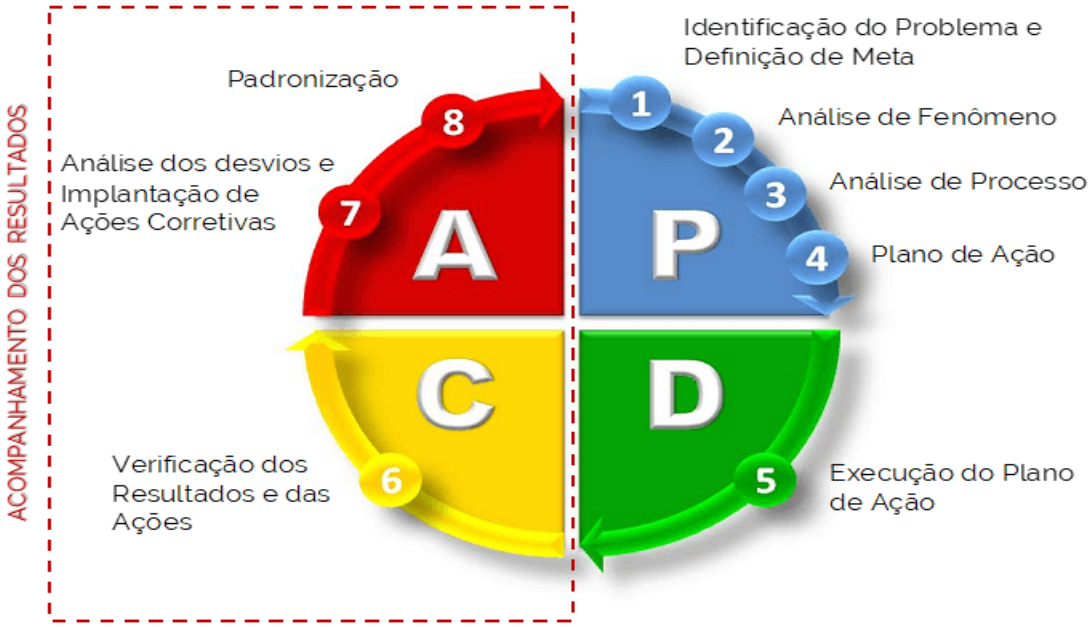


Fonte: PDCA adaptado pela pesquisadora, 2022.

A etapa de verificação (Check), tem o acompanhamento da equipe gestora e um assessor de gestão da GIDE (servidor, professor ou pedagogo, selecionado pela equipe de consultores da GIDE, treinado para implementar, monitorar, controlar e acompanhar o desenvolvimento dos processos de gestão e ações pedagógicas nas escolas/foram descritos no 2º capítulo). Cada assessor de gestão é responsável por uma escola e em casos de baixo desempenhos nas metas estabelecidas, ou seja, desvio negativo, a escola deverá agir corretivamente, elaborando o

Relatório de Análise do Desvio de Meta (RADM- Figura 7), em reuniões de níveis, onde são discutidas as causas do não alcance das metas.

Figura 7. PDCA/RADM



Fonte: PDCA/RADM, adaptado pela pesquisadora, 2022.

Com a verificação do PDCA e realização do RADM, nessas reuniões se estabelecem em caráter de urgência que outras ações sejam realizadas, com mais eficácia de maneira que possa causar impacto positivo nos resultados no próximo bimestre. Para os casos de alcance ou superação dos resultados, ou seja, desvio positivo, a escola deverá orientar o registro das melhores práticas que foram adotadas para impactar positivamente nos resultados do próximo bimestre. Esse procedimento pode ser configurado sob a ótica das relações de poder, uma atitude de reforço normativo da comunidade escolar em que se assume o compromisso de todos em busca das metas impostas pela Semed.

Sobre essas relações de poder na gestão escolar Souza (2012), explica que:

> [...], o controle sobre o poder escolar garante a definição dos ideais sobre os quais se edificarão os processos de gestão e, ao mesmo tempo, a própria gestão é um processo de busca, conquista, disputa e/ou diálogo e socialização do controle desse poder de decisão sobre os rumos que a instituição segue. (SOUZA, 2012, p.160).

As reuniões que são realizadas após cada rodada do PDCA, ocorrem em três níveis hierárquico que são: 1º nível, 2º nível e 3º nível. As reuniões de 3º nível, realizadas para elaboração de RADM, acontecem nas escolas, com a participação do assessor de gestão, gestor, pedagogo, assessor pedagógico da DDZ ou/ sede e professores.

As reuniões de 2º nível servem para apresentação dos RADMs ao Dege/Semed. Apresentam-se, nessas reuniões, os resultados das escolas de Ensino Fundamental e os maiores desvios positivos e negativos, com a participação de todos os gerentes e chefe do Dege, assessores de gestão e pedagógico, escolas com desvio de meta negativo e positivo (figuram como boas práticas).

Nas reuniões de 1º nível são destinadas para apresentação dos resultados de todas as escolas pertencentes a rede de ensino público municipal de Manaus para o Secretário de Educação. Nessas reuniões, são apresentadas as escolas por DDZs com os maiores desvios positivos e negativos, com a participação de Secretário, Subsecretário de educação, chefe de departamento de educação, assessores de gestão e pedagógicos.

A coordenação da GIDE avalia os resultados, que posteriormente são enviados a cada assessor de gestão que se encarrega de agendar uma data para a exposição dos resultados para cada uma das escolas que atende. Na ocasião orienta os participantes para a próxima etapa, que será a padronização ou elaboração de RADM. As escolas que apresentam desvio negativo devem elaborar o RADM. As escolas que apresentam desvios positivos refletem sobre as práticas exitosas desenvolvidas que contribuíram para os bons resultados, visando padronizá-las, através de um documento denominado Procedimento Operacional Padrão (POP).

O POP possui caráter normatizador, visto que, propõe a utilização de modelos a serem seguidos advindos de práticas exitosas de determinadas escolas e que serão reproduzidas por outras, desconsiderando as especificidades de cada unidade escolar. Os planejamentos do RADMs das escolas são estruturados em outra ferramenta da qualidade nomeada de Diagrama de Ishikawa ou Diagrama de Causa e Efeito, um método criado por Kaoru Ishikawa em 1950 no Japão, que pode ser elaborado a partir das relações entre a origem do problema e suas características. Esse diagrama denominado também de Diagrama Espinha de Peixe, devido à sua forma. O diagrama de causa – efeito, pode ser elaborado a partir dos seguintes passos:

- Determinar o problema a ser estudado (identificação do efeito);

- Relatar sobre as possíveis causas e registrá-las no diagrama;

- Construir um diagrama agrupando as causas em 6M: mão de obra; máquina; método; matéria prima; medida e meio ambiente;

- Analisar o diagrama objetivando identificar as verdadeiras causas;

- E por último, a correção do problema, conforme demonstrado abaixo na figura 8:

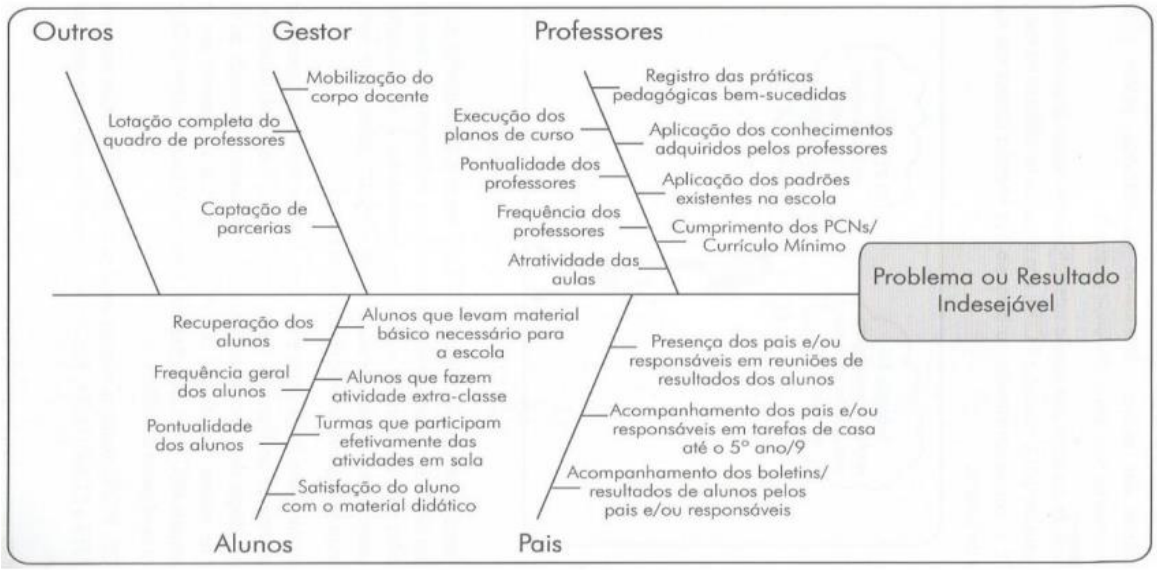
Figura 8. análise da causa e efeito

Origem	Caraterísticas
1- Método;	1-As causas dos desvios estão relacionadas ao método;
2- Matéria-prima;	2-A causa está relacionada com os materiais utilizados no processo;
3- Mão de obra;	3- Os desvios são ocasionados pelo colaborador;
4- Máquinas;	4-O maquinário é o causador doe desvio;
5- Medida;	5- A falta ou utilização de indicadores de medição adequado, é o causador do desvio;
6- Meio ambiente.	6- O ambiente contribui para geração de desvios.

Fonte: Ishikawa (1993).

A estrutura dessa ferramenta se assemelha a imagem de a uma espinha de peixe, ilustrada conforme figura 9.

Figura 9. Diagrama de Causa e Efeito: Dimensão Ensino Aprendizagem do IFC/RS



Fonte: Godoy; Murici, 2009.

Essa ferramenta se caracteriza como um instrumento importante a ser aplicado no controle da qualidade em diversas atividades nas empresas para análise dos processos. Para Ishikawa (1993 p. 65), "processo é um conjunto de fatores de causa, precisa ser controlado para que se obtenham bons produtos e efeitos". Basicamente, devem-se procurar estes fatores de causa importantes, com pessoas que operam diretamente com este processo em comum. O autor reforça a relevância da participação de todos os envolvidos no processo para elaborarem discussão acerca das causas de um determinado problema por meio de uma tempestade de ideias, denominada de *brainstorming.*

Ishikawa (1993), enfatiza que os dados obtidos por meio do levantamento das causas são considerados científicos por serem produzidos com racionalidade e técnica cientifica. Entretanto, Pereira (2020), a partir de sua pesquisa sobre as ferramentas empresariais utilizadas nas escolas, elabora uma reflexão bastante relevante sobre essa técnica cientifica de produção

aplicada no âmbito educacional manauara, segundo a autora é possível notar um aspecto tendencioso dessa utilização pois:

> [...] as chefias orientadas pela consultoria, requerem apenas a inserção de causas que possam ser solucionadas pelos próprios profissionais da educação, ao passo que as demais causas suscitadas pela escola referentes aos aspectos físicos, estruturais, os quais não competem às escolas a busca por soluções, tais causas têm sido ignoradas mediante a racionalidade prática adotada nesta técnica de uso do diagrama de causa e efeito que escolhe apenas algumas causas a serem registradas. Assim tanto a dimensão socioeconômica dos estudantes, quanto a realidade na qual a escola está inserida, seja de violência e insegurança, seja nos aspectos estruturais, não são abarcadas pelas técnicas adotadas pela Gide, em especifico durante a elaboração do RADM, deste modo, ainda que a técnica proponha chegar a raiz do problema educacional , paira apenas na superfície, nas soluções paliativas, para as quais os próprios profissionais da educação são responsáveis em planejar estratégias para a solução das mesmas.(PEREIRA, 2020, p.126).

Ao realizar o levantamento das causas do problema, elabora-se mais um plano de ação, que os profissionais que estão atuando nas escolas deverão executar. A realização das ações contidas nesse plano é monitorada pelas chefias e mesmo que não tenha domínio dos conteúdos dos saberes dos professores, porém é necessário manter o controle das tarefas e do trabalho realizados nas escolas.

A consultoria Instituto Áquila preconiza que um dos principais fatores que contribui para ampliar a qualidade da educação é formar equipes de gestores escolares em líderes focados nos resultados de aprendizagem e não no ato de dar aulas. “Os gestores escolares precisam saber analisar o problema e identificar as causas desses problemas surgirem (causas) e propor ações para solucioná-los” (MANAUS, 2014).

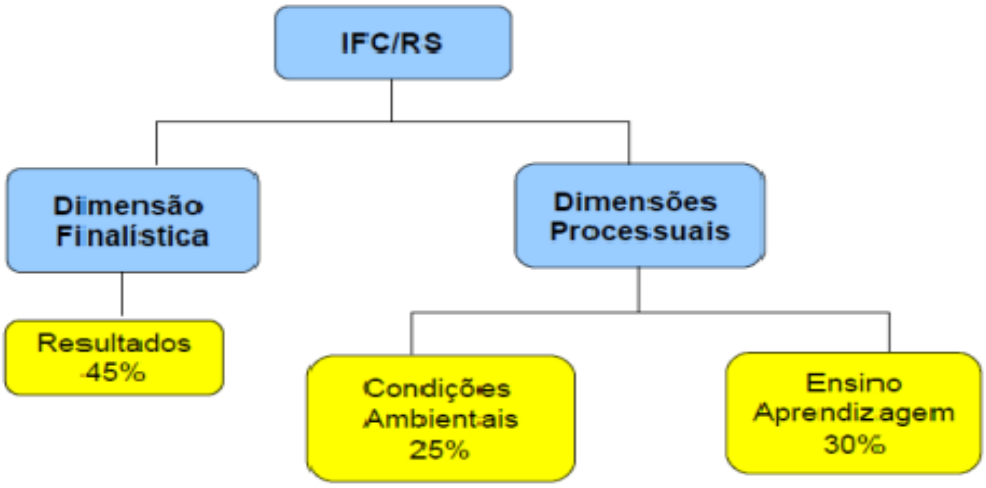
É possível observar que o conceito de qualidade dos serviços públicos, em especial os serviços educacionais passam a ter outro significado, assumindo uma cultural empresarial embasada por uma concepção de planejamento estratégico no setor público [...] por julgá-lo padrão de eficiência e produtividade, com profundas consequências para a construção da gestão democrática da educação (PERONI, 2008, p.111).

Outra ferramenta amplamente utilizada pela GIDE é o Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social - IFC/RS. Segundo Godoy e Murici (2009), as instituições têm ampliado a preocupação com a formação da cidadania e com a responsabilidade social, entretanto estes autores fazem a suposição de que existe ausência de mecanismos para mensurar o cumprimento desses objetivos e que passam a considerar a necessidade de analisar as variáveis que podem influenciar a não formação integral dos estudantes. E para viabilizar esse processo, desenvolveram o IFC/RS, cuja finalidade é suprir essas lacunas, além de fornecer as

informações necessárias e uma profunda análise sobre os resultados alcançados e os meios que interferem nesses resultados. O IFC/RS, objetiva mensurar o desempenho das escolas no cumprimento de sua missão (MURICI; GODOY, 2009).

O IFC/RS é gerado pelo sistema Gide, esse índice fornece para análise de resultados geridos por cada unidade escolar, servindo de parâmetro para seu desempenho. Essa ferramenta é composta por variáveis, que se desdobram em três dimensões que são: Resultados; ensino aprendizagem; condições ambientais, conforme ilustrado na figura 10.

Figura 10. As dimensões do IFC/RS



Fonte: Murici e Godoy, 2009.

A Dimensão Finalística se desdobra em resultados (resultados internos e externos da escola) e que expressam o nível do seu desempenho da unidade escolar. Essa dimensão possui um peso de 45% do IFC/RS, corresponde a atividade fim da educação, ou seja, o processo de ensino aprendizagem. A dimensão processual corresponde aos meios que devem ser trabalhados para que os resultados sejam alcançados. Essa dimensão se desdobra em condições ambientais, que corresponde a 25% do IFC/RS e refere-se à qualidade do ambiente da escola, e ensino-aprendizagem, que corresponde a 30% do IFC/RS e refere-se aos meios que influem fortemente nos resultados (MURICI, 2009).

Por meio da utilização do IFC/RS a escola poderá obter informações substanciais para uma análise significativa acerca dos seus resultados, meios relativos ao aspecto ambiental (qualidade do ambiente físico da escola) e dimensão ensino-aprendizagem

O conceito de cidadania no âmbito da educação tem como referência os direitos humanos, valores de igualdade, de democracia social, objetivando a formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo (BRASIL, 1996).

Pereira, (2020), ao analisar o IFC/RS proposto pela GIDE elabora a seguinte crítica:

> [...] esse modelo aplicado na Secretaria Municipal de Manaus- Semed contém um conceito de cidadania, posto que, responda aos moldes mercadológicos mais do que a humanização do homem. A cidadania preconizada pela Empresa Instituto Aquila é do tipo produtivista, ou seja, uma cidadania na qual os direitos sociais se tornam mercadorias. (PEREIRA, 2020, p. 108).

O IFC/RS implementado nas escolas da Semed, estão representadas no quadro 7,8 e 9 contendo as três dimensões que compõe esse índice e seus indicadores e as estratégias para obtenção de dados utilizadas pelos assessores de gestão da GIDE nas escolas da rede municipal de Manaus.

Quadro 7. Procedimentos de coleta do IFC/RS: Resultados (Ensino Regular).

Dimensão: Resultados		
Indicador	Variável	Forma de apuração
Aprovação sem recuperação final	Nº total de alunos aprovados sem recuperação final. Nº total de alunos computados na matrícula final	Contabilizar somente os alunos que foram aprovados sem a necessidade de passar pela recuperação final. Coleta pelo diário/aparatas dos professores. Matrícula final = aprovados + reprovados + abandono = 100%.
Permanência na escola (Prevenção do Abandono)	Nº total de abandonos. Nº total de alunos computados na matrícula final	Abandono = alunos que deixaram de frequentar. Verificar na Ata Final da escola, os alunos com a situação "deixou de frequentar. Matrícula final = aprovados + reprovados + abandono = 100%.
Alunos alfabetizados no 3º ano	Nº total de alunos alfabetizados no 3°ano. Nº total de alunos no 3°ano	O assessor deverá consultar a planilha dos Alunos alfabetizados até o 3º ano do 4º bimestre, filtrar o 3º ano e contabilizar o número de alunos que se encontram na hipótese Alfabética. Matrícula final no 3º ano = todas as turmas de 3º anos.
Adequação Idade-Série	Nº total de alunos em distorção idade/série. Nº total de alunos computados na matrícula final	São considerados alunos em distorção aqueles que estão 2 anos ou mais acima da idade adequada para determinada série. Existe um relatório do Sigeam que emite esse dado. Matrícula final = aprovados + reprovados + abandono = 100%.
Desempenho no SAEB de Matemática no 5º ano	Pontuação obtida pela escola no SAEB de Matemática Pontuação máxima do SAEB de Matemática no 5°ano	Essa informação consta na planilha da Nota Padronizada do SAEB, que pode ser socializada pela coordenação. A pontuação máxima é de 300 pontos em matemática.
Desempenho no SAEB de Português no 5º ano	Pontuação obtida pela escola no SAEB de Português e pontuação máxima do SAEB de Português no 5°ano	Essa informação consta na planilha da Nota Padronizada do SAEB, que pode ser socializada pela coordenação. A pontuação máxima é de 300 pontos em português.
Desempenho no SAEB de Matemática no 9º ano	Pontuação obtida pela escola no SAEB e pontuação máxima do SAEB de Matemática no 9°ano	Essa informação consta na planilha da Nota Padronizada do SAEB, que pode ser socializada pela coordenação. A pontuação máxima é de 375 pontos em Matemática.
Desempenho no SAEB de Português no 9º ano	Pontuação obtida pela escola no SAEB de Português e pontuação máxima do SAEB de Português no 9°ano	Essa informação consta na planilha da Nota Padronizada do SAEB, que pode ser socializada pela coordenação. A pontuação máxima é de 350 pontos em português.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

Quadro 8. Procedimentos de coleta do IFC/RS: Condições ambientais (Ensino Regular).

Dimensão: condições ambientais		
Indicador	Variável	Forma de apuração
Ambiente da qualidade	Pontuação obtida pela escola no Padrão Mínimo. Pontuação máxima do Padrão Mínimo	Esse dado será coletado da planilha de consolidação do Padrão Mínimo do 4º bimestre, considerando a tabela de diagnóstico geral da escola.
Gerenciamento dos recursos públicos	Nº total de prestação de contas dos repasses realizadas no prazo. Nº total de repasses que a escola é beneficiada.	Esse dado será repassado pela coordenação através de planilha oriunda da DDZ/SEDE
Prevenção do uso de drogas	Nº total de alunos que apresentaram algum desvio de comportamento em virtude do uso de drogas em geral. Nº total de alunos computados na matrícula final.	Coletar as informações do Livro de Registro da escola.
Prevenção da gravidez na adolescência	Nº total de estudantes do sexo feminino na faixa etária entre 9 e 17 anos grávidas. Nº total de estudantes do sexo feminino na faixa etária entre 9 e 17 anos.	Atenção para não somar a mesma aluna mais de uma vez. Contabilizar somente alunas que engravidaram no ano/20XX. Se a aluna foi admitida ou matriculada grávida, não contabilizar. Atenção para faixa etária solicitada.
Aceitação das diferenças (discriminação)	Nº total de membros internos da comunidade escolar que sofreram algum tipo de discriminação. Nº total de membros internos da comunidade escolar	Contabilizar as queixas do ano letivo/20XX. Se um membro da comunidade escolar fez mais de uma queixa deverá ser contabilizado apenas uma vez. Membros internos da comunidade escolar = alunos + professores + servidores. O nº total de membros internos da comunidade escolar deverá ser contabilizado por meio de amostragem inserida no arquivo a ser disponibilizado
Prevenção da violência	Nº total de membros internos da comunidade escolar. Nº total de dias letivos	200 dias letivos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

As variáveis contidas na dimensão condições ambientais, influenciam no ambiente da escola e no comportamento da comunidade escolar, interferindo no cumprimento de sua missão. Essas variáveis devem medidas e avaliadas pelas escolas e havendo desvio dos níveis desejados, estas, devem ser corrigidas por meio das ações corretivas. (MURICI; GODOY, 2009).

Quando apontam as correções dos desvios de níveis desejáveis, entende-se que a equipe escolar precisará elaborar ações, projetos que possam contribuir para melhorar os índices dos indicadores, buscar parcerias e assim minimizar ou solucionar fatores intervenientes das condições ambientais nas escolas.

Quadro 9. Procedimentos de coleta do IFC/RS: Aprendizagem (Ensino Regular)

Dimensão: Aprendizagem		
Indicador	Variável	Forma de apuração
Mobilização do corpo docente para obtenção de resultados	Nº de RADMs elaborados e 100% implementados. Nº de RADMs necessários	A variável deverá ser desdobrada por ano de ensino quando acontecer o desvio no resultado. (Nº de Relatório de Análise de Desvio de Meta (RADM) necessários 3
Lotação completa do quadro de professores	Nº total de tempos de aula com carência de professor. Nº total de tempos de aula da escola.	A escola deve contabilizar todos os tempos de aulas com carência de professor. Nº total de tempos previstos = nº de tempos de aula no dia* dias letivos*nº de turmas.
Registro das práticas pedagógicas bem-sucedidas	Nº de professores que elaboraram pelo menos um padrão/técnica de aula no ano corrente. Nº total de professores da escola	Deve-se considerar como (Procedimentos Operacionais Padrões (POP), somente as técnicas de aula que tenham produzido resultados.
Execução dos planos de curso	Nº total de planos de curso 100% executados. Nº total de planos de curso necessários na escola	Plano de curso precisa contemplar os todos os conteúdos previstos na Proposta, referentes à disciplina/ano de ensino e se ele foi 100% executado. Utiliza-se como evidência da execução, a ferramenta de coleta do currículo
Frequência dos professores	Nº total de tempos de aula com ausência de professor. Nº total de tempos de aula previstos no ano	Contabilizar as faltas dos professores por tempo de aula. Consolidado de faltas (tempo de aula) de todos os professores regentes, incluindo as faltas justificadas, com atestados médico e licenças não cobertas por professor substituto. Nº total de tempos previstos = nº de tempos de aula no dia* dias letivos
Cumprimento dos dias letivos	Nº total de tempos de aula perdidas. Nº total de tempos de aula previstos no ano	Nº total de tempos previstos = nº de tempos de aula no dia dias letivos nº de turmas.
Atratividade das aulas	Nº total de professores que ministram aulas atraentes. Nº total de professores da escola	A coleta para os alunos de 6º ao 9º será realizada por meio de pesquisa e para 1º ao 5º a coleta deverá ser feita por meio do pedagogo. Número total de professores regentes que a escola tinha o ano letivo
Cumprimento do Currículo	Nº total de conteúdos trabalhados. Nº total de conteúdos previstos	Coletar as informações na ferramenta do currículo: resultados e/ou planilha de consolidação do currículo do 1º ao 4º bimestre.
Recuperação dos alunos	Nº total de notas recuperadas nas etapas avaliativas. Nº total de notas perdidas nas etapas avaliativas.	Nº de notas parciais (por disciplina e aluno) que na recuperação paralela foram recuperadas, somando os quatro bimestres.
Presença de pais e/ou responsáveis em reuniões de resultados dos alunos	Nº total de tempos de aula no ano por aluno. Nº total de pais e/ou responsáveis convocados para reuniões de resultados dos alunos	Número de pais que participaram das reuniões. Ver na lista de presença de reuniões. Se um pai possui 3 filhos na escola ele deverá ser contabilizado 3 vezes. Se mais de um responsável por aluno comparecer, a escola deverá contabilizar apenas 1 responsável.
Presença de Servidores nas Formações	Nº total de servidores presentes nas formações oferecidas pela DDPM. Nº total de servidores convocados para as formações	Lista de frequência

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

Após a produção de dados para inserção na arvore do IFC/RS, metas de crescimento são estabelecidas para mensurar os resultados do IFC/RS, elaboram-se dois planos de ação, sendo um para inserir dados sobre a dimensão ensino aprendizagem e outro para a dimensão ambiental das escolas. Sobre esses planos Pereira (2020) explica que:

> Para cada plano as ações são voltadas para as variáveis sinalizadas em vermelho e amarelo no IFC/RS. Por exemplo, é através dos faróis que acendem de acordo com a programação de percentual estatístico que cada variável possui através da prévia programação pela consultoria que se dita as variáveis para quais a escola deve agir e planejar as ações. As ações mais rápidas de serem realizadas denominadas do tipo "ver" e "agir" não são aconselhadas a constarem no planejamento. Posteriormente passam também a compor os planejamentos ambiental e pedagógico as ações pensadas para sanar as variáveis críticas extraídas das causas dos RADM´s e da Monitoria Preventiva, ambas ferramentas são aplicadas bimestralmente o que acarreta também novas ações sejam agregadas aos planejamentos já existentes redundando em excesso de ações a serem desempenhadas pelos profissionais da educação durante o ano letivo (PEREIRA, 2020, p. 129)

Na figura 11, apresentamos o modelo de Plano de Ação: Dimensão ensino aprendizagem e dimensão ambiental.

Figura 11. Orientações técnicas para elaboração do Plano de Ação das escolas

Metas Globais anuais			***Metas estratificadas***			***Responsável***		
Metas globais: são as metas de IFC/RS e IDEB referentes ao ano em curso			Metas estratificadas: são as metas estabelecidas para as variáveis da Dimensão Resultados do IFC/RS e aprovação da escola por nível de ensino			Nome do responsável pelo Plano de Ação		
Variáveis a melhorar	**Nível de ensino**	**Ação (O que)**	**Responsável pela ação (Quem)**	**Procedimentos (Como)**	**Prazo (Quando)**	**Resultado da variável (Item de verificação**	**Justificativa (Porque)**	**Custo (Quanto)**
São as causas dos problemas da escola, as variáveis que ficaram com os faróis vermelho/ou amarelo	Algumas variáveis são específicas para determinados níveis de ensino, por isso é importante determinar qual nível é a variável e a ação que influenciam	O que fazer: A ação claramente definida que representa bloqueio/minimização de uma causa. Deve ser clara e objetiva. Iniciar a frase no infinitivo	Nome da pessoa que ficará responsável pela ação. Evitar colocar cargo ou função. A pessoa poderá delegar a execução da ação, mas responderá por ele.	Como fazer: Detalhamento de forma suscinta e em etapas de como deve ser realizada a ação. Iniciar a frase no gerúndio	O prazo deve ser definido para cada procedimento. Dia e mês para conclusão	A escola deverá identificar periodicamente se a ação está gerando resultado desejado, por meio da coleta parcial da variável do IFC/RS (variável a melhorar)	Objetivo da ação. O motivo para a realização da ação	Caso seja necessário algum recurso para realizar a ação. Inserir o valor nesta coluna

Fonte: Godoy; Murici (2009, p.83).

As orientações técnicas para elaboração do Plano de Ação constam os seguintes itens: Metas Globais Anuais; Metas Estratificadas e o responsável pelo plano. Constam também: Variáveis a melhorar; Nível de ensino; Ação; Responsável pela ação; Procedimento; Prazo; Resultado da variável; Justificativa; Custo (se houver).

Quadro 10. Modelo de Plano de Ação (IFC/RS)

PLANO DE AÇÃO PEDAGÓGICO - E.M. XXXXX							
METAS GLOBAIS			**METAS ESTRATIFICADAS**		**RESPONSAVEL PELO PLANO**		
AUMENTAR O RESULTADO GLOBAL EM XXX ATÉ DEZEMBRO DE 2022			**MANTER A APROVAÇÃO INTERNA GERAL DA ESCOLAS DE 100% ATÉ DEZEMBRO DE 2022** **MANTER A APROVAÇÃO INTERNA DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS DE 100% ATÉ DEZEMBRO DE 2022** **ANTER O RESULTADO DA VARIÁVEL PERMANÊNCIA NA ESCOLA DE 0% ATÉ DEZEMBRO DE 2022.** **AUMENTAR O PERCENTUAL DE ACERTOS NA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DO ESTUDANTE (ADE) DOS ANOS INICIAIS DE 60,9% PARA 73% ATÉ DEZEMBRO DE 2022.**		**GESTOR(A) OU PEDAGOGO(A)**		
VARIÁVEIS A MELHORAR (CAUSAS)	**NÍVEL DE ENSINO A SER TRABALHADO**	**AÇÃO**	**RESPONSAVEL**	**PROCEDIMENTO**	**INÍCIO PREVISTO**	**FINAL PREVISTO**	**CUSTO**
Índice de estudantes com potencial ABANDONO				Realizando levantamento dos estudantes que possuem faltas consecutiva ou 10 alternadas no mês			0,0

Fonte: Godoy (2005, p.85). Adaptado pela pesquisadora, 2022.

Os procedimentos de coletas estatísticas do IFC/RS nas escolas da Semed, iniciaram em 2014, os dados para o preenchimento da árvore foram relativos ao ano letivo de 2013. E de acordo com Pereira (2020), as escolas tiveram dificuldades em levantar dados no periodo de implementação da GIDE e explica que:

> Existiu grande dificuldades em levantar dados, pois não se guardavam registros escritos acerca das ações que as escolas realizavam. Cada assessor de gestão da GIDE era compelido a atribuir zero à variável não encontrada sob forma de registro, ainda que os profissionais da educação afirmassem que tal variável existia na prática. Esse fator fez com que muitas escolas iniciassem o cômputo do IFC/RS com muitas variáveis em vermelho, seguindo assim os interesses administrativos, de evolução de dados em uma crescente, pois quanto pior a escola figurassem no início do trabalho, melhor ao longo dos anos elas apareceriam e qualificariam as ações da consultoria como eficazes, uma vez que as escolas tenderiam a melhorar nos faróis, mediante o acompanhamento sistemático efetuado pelos assessores da GIDE.(PEREIRA, 2020, p.111)

Os faróis referidos pela autora é uma espécie de termômetro do alcance das metas e que são acompanhados sistematicamente pelos assessores de gestão da Gide para cada resultado muda-se a cor dos faróis conforme figura 12.

Figura 12.Farol de indicador IFC/RS

	Farol verde = resultado satisfatório
	Farol amarelo = resultado que merece atenção, pode melhorar
	Farol vermelho = resultado insatisfatório

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

No momento do preenchimento da variável na planilha, automaticamente acendem-se faróis: verde, significa resultado satisfatório; amarelo: resultado que merece atenção e pode melhorar; vermelho: resultado insatisfatório (GODOY; MURICI, 2009).

A metodologia utilizada pela GIDE em relação as cores do farol de indicador do IFC/RS, seguem a mesma proposta adotada pela ferramenta "Andon" oriunda do Sistema Toyota de Produção, utilizadas pela Lean Manufacturing[20] que é uma forma de gestão à vista das ocorrências e resultados do local de trabalho. Segundo Ohno (1997 "[...] quando as operações estão normais, a luz verde está ligada. Quando o operário deseja ajustar alguma coisa na linha e solicita ajuda, ele acende uma luz amarela e para corrigir algum problema a luz vermelha é acessa [...]" (p.129).

O objetivo da utilização das luzes coloridas como método de controle nas indústrias não é destacar o desenvolvimento do trabalho e sim intensificar a produção "[...] pois o objetivo não é fazer com que os locais de trabalho funcionem com um verde tranquilizador [...] é preciso que os sinais oscilem permanentemente entre o verde e o laranja, que significa uma elevação constante do ritmo de produção (GOUNET, 1999, p.29-30). Tais evidências apontam que a GIDE ao aplicar a sinalização por cores na educação "não são inovações, mas apenas cópias dos processos adotados nos ambientes fabris" (PEREIRA, 2020, p.112).

As informações relativas as dimensões com os dados extraídos das escolas são inseridas em uma planilha em Excel (quadro 17), nomeada de "Simulador de Metas do IFC/RS, contendo as instruções para inserção de dados que estão apresentados nos quadros 17, 18 e 19.

[20]O conceito de Lean Manufacturing baseia-se na eliminação de desperdícios e elementos sem valor agregado com objetivo de reduzir custos, utilizando a menor quantidade de equipamentos e mão de obra para produção de bens sem defeitos no menor tempo possível, aumentando, portanto, a satisfação de seus clientes e a capacidade de produção da empresa, tornando-a mais competitiva (OHNO, 1997).

.

E ainda, nessa planilha tem os espaços para inserção do resultado real (ano vigente) e as metas para o ano seguinte, cálculos e os faróis.

Quadro 11. Simulador de Metas do IFC/RS (Ensino Regular)

Instruções: 1º. Marcar apenas os anos de ensino pertencente a escola no quadro ao lado; 2º. Preencher a coluna valor da coluna real 2021, os dados da escola referente ao referido ano. E na coluna Valor da coluna meta 2021 os dados projetados para a escola em 2022. 3º. O cálculo de cada indicador deve ser no valor de 0 e 1.				Gerar arquivo para importação MARQUE OS ANOS DE ENSINO DA ESCOLA: ☑ 1º/9 ☐ 2º/9 ☐ 3º/9 ☐ 4º/9 ☐ 5º/ ☑ 6º/9 ☑ 7º/9 ☑ 8º/9 ☑ 9º/9			
		Real 2021			**Meta 2022**		
IFC/RS							
Dimensão (Resultados, ambientais e de aprendizagem							
INDICADOR	**VARIAVEL**	**VALOR**	**CÁLCULO**	**FAROL**	**VALOR**	**CÁLCULO**	**FAROL**

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

É importante ressaltar que no período de nossa pesquisa de campo (2021), fomos informados que não houve aplicação da ferramenta o IFC/RS no ano letivo de 2020 e 2021, devido a pandemia da Covid 19, visto que, as aulas estavam sendo realizadas remotamente e aguardavam a publicação do decreto para o retorno presenciais nas escolas da Semed e que tiverem início em fevereiro de 2022.

Pereira (2020), faz uma importante reflexão acerca da adoção das estratégias de cores utilizadas nas escolas municipais de Manaus apontando que:

> Nesse processo, os trabalhadores das escolas municipais de Manaus perdem a autonomia sobre o conteúdo de seu trabalho, ao serem condicionados por meio de sinalizações por cores que supostamente avaliam a qualidade do que é produzido dentro das escolas, os obrigam a direcionarem seu trabalho apenas para que respondam às demandas propostas pela empresa consultora, sob o aval da Secretaria que visa atender os interesses do BID (PEREIRA, 2020, p.112).

Ainda que a escola se constitua como uma organização humana, possuindo elementos fundamentais inerentes as demais organizações (objetivos, estratégias, pessoas para executar as atividades, administradores, avaliação e controle do trabalho), porém as unidades escolares possuem missão específica de natureza diferenciada e tem como principal objetivo a educação.

Anterior a Godoy; Murici (2009), Ramos (1992) e Mezomo (1997) já fomentavam as principais ideias de W. Edwards Deming (Qualidade Total), propondo a adaptação do método de Deming para as instituições educativas, ou seja, transpor o gerenciamento empresarial para ser praticado na educação. Desse modo, tanto Cosete Ramos; Mezomo; Godoy e Murici, apresentam em suas obras hibridismo das estratégias de administração empresarial para modo de operação nas escolas (PEREIRA, 2020, p.113)

Para Ramos (1992), os princípios do gerenciamento voltados para a qualidade total podem ser aplicados a qualquer organização (pública ou privada), desde que se tenha como meta a adoção de práticas que favoreçam a busca máxima da qualidade e produtividade, cuja finalidade é a satisfação das necessidades dos clientes. Entende-se por clientes na concepção da autora são: pais, alunos e sociedade como um todo.

Mezomo (1997), comunga das mesmas concepções de Ramos (1992), estabelecendo pontos da similaridade entre a escola e empresa com foco nos clientes:

> Mas a escola e a empresa existem para servir a comunidade, para oferecer-lhe produtos ou serviços de qualidade, para atender as suas necessidades e contribuir para o seu próprio desenvolvimento e bem-estar. Tanto a escola quanto a empresa têm uma missão e um sentido de ser que, fundamentalmente, convergem para o pleno atendimento de determinadas necessidades das pessoas, que, de qualquer maneira, compram seus serviços, tornando-se assim, seus clientes. Tanto a escola e a empresa utilizam recursos e tecnologias que são patrimônio da comunidade, e devem fazê-lo de forma otimizada. (MEZOMO, 1997; p. 146).

Adjetivar o aluno como cliente são recorrentes nas obras dos autores citados, destacam as problemáticas enfrentadas pela educação passiveis de serem resolvidas, basta que todos se esforcem em busca das metas estabelecidas e apliquem mecanismos de controle da realização das ações planejadas, demonstrando plena adesão a ideologia do gerencialismo como redentor de todos os problemas escolares. Em momento algum é apontado a responsabilidade do Estado, ou das políticas educacionais como aliados para que se concretize a tão almejada qualidade da educação no país.

Nessas perspectivas, os debates acerca da qualidade na educação foram se configurando com características do [...] âmbito empresarial, não se diferenciando assim da lógica produtivista e mercantil que caracteriza os critérios segundo os quais é medida e avaliada a qualidade no mundo dos negócios (GENTILI, 1996, p.126).

A partir dos descritos, percebe-se que o conceito de qualidade está extremamente articulado com o universo empresarial, considerado inovador por meio dos discursos proferidos nas obras de Ramos (1995); Mezomo (1997) e Godoy; Murici (2009) a serem aplicados nas escolas, porém desconsideram o fato de que não vivemos em uma sociedade homogênea, isenta

de conflitos e possuidora de uma gigantesca desigualdade social, deste modo, o desafio de assegurar educação de qualidade para todos de acordo com as premissas apresentadas, mascaras as dificuldades enfrentadas pelas escolas, reforçando a reprodução da ideologia dominante dentro das unidades de ensino público.

Gadotti (2013), aponta que a qualidade na educação está ligada diretamente ao bem viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar. A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim (GADOTTI, 2010, p.2). Trata-se de um tema complexo, até Ishikawa (1986) admite que "[...] a verdadeira característica da qualidade é, em muitos casos, extremamente difícil de ser definida[...]" (p.47). Esse autor afirma a dificuldade e, mensurar ou dominar as características intrínsecas na qualidade dos produtos, pois, em "[...] relação a um produto, é pouco provável que apresente apenas uma única característica de qualidade" (idem).

Outro método utilizado como estratégia pela Gide para implementar a qualidade na educação manauara é a Matriz SWOT OU FOFA, sua principal finalidade é servir de base para a construção do planejamento estratégico, utilizando o diagnóstico, analisando o ambiente interno e externo, identificando variáveis capazes de influenciar positivamente ou negativamente o desempenho das organizações privadas. A Matriz Swot é apresentada na obra de Godoy e Murici (2009), com adaptações a serem aplicadas no contexto escolar, conforme demonstra a figura 13.

Figura 13. Matriz Swot/Fofa

Fatores internos → / **Fatores Externo** ↓	**S** **Forças** Número significativo de alunos alfabetizados até o 3º/ 9 Alunos frequentes	**W** **Fraquezas** Baixo comprometimento da equipe escolar com os resultados da escola; Absenteísmo dos professores; Estrutura física deficiente
O **Oportunidades** Presença da indústria em torno da escola.		
T **Ameaças** Pouco envolvimento dos pais; Alto índice de violência na comunidade		

Fonte: Godoy; Murici (2009).

A Matriz Swot apresentada por Godoy; Murici (2009), foi adaptada as supostas demandas educacionais, sua análise combina forças e oportunidades e as fraquezas e ameaças. Segundo as autoras a Swot deverá subsidiar o planejamento estratégico das escolas, servindo de base

para que as unidades escolares identifiquem e se responsabilizem pela análise do ambiente interno e externo apontados na construção da referida matriz. Embora as autoras reconheçam que na maioria das vezes a escola não tem autonomia para operar mudanças significativas relacionadas ao ambiente externo, contraditoriamente apontam que a responsabilidade por minimizar as ameaças do referido ambiente dependerá do conhecimento que a escola possui acerca da realidade local. Nesse aspecto, Pereira (2020), explica que:

> A GIDE não trabalha com problemáticas sociais macro e sim situações consideradas simples de gerenciar e que não demandam tanto esforço do poder público, uma vez que um bom gestor (para a GIDE) é aquele que resolve os problemas educacionais sem precisar recorrer à Semed ou demais instâncias do poder público. Desse modo, cada vez mais as equipes diretivas estão sendo chamadas a responderem por problemática que lhe fogem a autonomia, por exemplo, por manter o ambiente escolar um espaço seguro mesmo diante dos inúmeros casos de violências, roubos, assaltos que permeiam e até adentram nas escolas (PEREIRA, 2020, p.115).

Durante nossa pesquisa de campo verificou-se que questões relacionadas a violência se repetem como um fator de "ameaças" nas matrizes elaboradas pelas escolas participantes de nosso estudo. Na figura 14, apresentamos um exemplo de Matriz Swot de uma das 7 (sete) unidades de ensino pesquisada.

Figura 14. Matriz Swot de uma escola da Semed

Fatores internos → / **Fatores externos** ↓	**S** **FORÇAS** - Quadro de professores completo; - Alunos alfabetizados 3º; - Desempenho no IDEB; - Infraestrutura do prédio; - Quadra poliesportiva.	**W** **FRAQUEZAS** - Abandono escolar; - Distorção idade/série; - Falta profissionais (administrativo, pedagogo, bibliotecário); - Aulas pouco atrativas; - Laboratório de informática (insuficiente); - Recuperação paralela.
Oportunidades **O** - Unidade Básica de Saúde; - CEMASP; - Sindicato dos Servidores da Polícia Civil do Estado do Amazonas (Sinpol); -Associação de moradores do bairro - Clube de mães (Igreja Católica);	Estratégias - Incentivar os professores a utilizar recursos didáticos diversificados e implementar projetos objetivando a elaboração de aulas mais atrativas; - Monitoramento das ausências dos estudantes com apoio do CEMASP e Associação de Moradores e o Clube de Mães; - Acompanhar a realização das avaliações paralelas junto aos professores; - Mobilizar os pais ou responsáveis para participarem das reuniões escolares; - Buscar junto a Semed/DDZ, melhorias no fornecimento de serviços de internet; - Solicitar serviços de Ronda policial nos horários de entrada e saída dos estudantes no DIP mais próximo da escola; - Buscar parcerias com a Sinpol para realizar palestras sobre segurança.	
Ameaças **T** - Falta de segurança pública; - Violência (assaltos, roubos, tráfico e uso de drogas na comunidade). - Internet deficiente.		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

As escolas, por ser um local onde existe grandes concentrações e movimentações de pessoas, tornam-se espaços vulneráveis a ações criminosas comprometendo a segurança do local e dos estudantes que a frequentam. Segundo os dados apresentados pela Secretaria de Segurança Pública do Amazonas (SSP/AM), em 2021 Manaus contabilizou cerca de 37.651 registros de roubos e 31.806 furtos, ressaltando que nesses dados não estão incluídos o quantitativo de roubos e furtos de veículos.

Spósito (1998), em seus estudos sobre juventude, educação e violência, explica que a escola para se proteger está se tornando a cada dia mais isolada da comunidade, adotando medidas de proteção e segurança para conter os atos de violência, tais como: câmeras de vigilância, alarmes, muros altos, cercas eletrificadas, portão fechado, policiamento, os quais são priorizados em detrimento de intervenções de cunho educativo e social (SPÓSITO, 1998).

E de fato as reflexões da autora se confirmam no caso de Manaus, pois em virtude dos recorrentes assaltos e roubos ocorridos dentro das unidades escolares e em seus arredores, a Semed institui o Programa Segurança na Escola – PROSEG, por meio da Portaria nº 0501 de 17 de junho de 2021, objetivando realizar melhorias no sistema de segurança escolar, O PROSEG possui a missão de estabelecer o planejamento e cumprimento das ações estratégicas de Segurança na Rede Municipal de Ensino, objetivando compreender e minimizar os impactos da violência urbana no ambiente escolar e sua visão é ser referência nacional em estratégias de segurança escolar, buscando reduzir os índices de ocorrências e vulnerabilidade dessa rede.

O PROSEG será executado pelo Consórcio Segurança Escolar Municipal Integrada- Semi- IIN Tecnologia Ltda, que presta serviço de segurança para a Semed desde 2012, para esse programa específico, foram realizados aditivos no valor de R$ 41.759.300, 00 (quarenta e um milhões, setecentos e cinquenta e nove mil e trezentos reais), por um período de 12 meses, conforme consta no Portal da Transparência da Prefeitura de Manaus (MANAUS, 2021).

Todavia, até a finalização de nossa pesquisa de campo, este novo contrato ainda não estava disponibilizado no referido portal, bem como, o início da prestação desse serviço nas escolas.

Nota-se mais uma vez a presença do setor privado e suas relações de negócios com as instituições públicas, ofertando seus serviços e se beneficiando do erário público, que articulado com a desresponsabilização do Estado em atender de maneira satisfatória um direito fundamental a população (segurança), nesse caso, paga-se duas vezes pelo mesmo serviço, tornando-se mais um exemplo de que [...] o Estado organiza, operacionaliza, subsidia generosamente, cria condições para ampliação do mercado e, desse modo, impulsiona os negócios privados no setor educacional (LEHER, 2021, p.16). E quanto a GIDE, podemos

perceber que responde bem a pedagogia liberal requerida pelo sistema capitalista, pois não permite evidenciar as situações estruturais macro, por exemplo, da profunda desigualdade social que esse sistema engendra (PEREIRA, 2020, p.116).

Outro método utilizado pela GIDE para mensurar qualidade aos serviços prestados pela educação de Manaus é o questionário de Padrão Mínimo, aplicado bimestralmente no ano letivo nas escolas desta rede, cuja finalidade é avaliar o ambiente escolar. As questões elaboradas nesse questionário foram embasadas nos "5 sensos". De acordo com Marshall et al (2007), os "5 sensos" é de origem japonesa e que foi utilizado no pós-guerra. O programa 5S é formado por cinco palavras japonesas iniciadas pela letra S (Seiri, Seiton, Seiso, Seiketsu e Shitsuke), objetiva promover melhorias nas instituições e no relacionamento entre as pessoas, além de propiciar mudança de hábitos e atitudes.

O Padrão Mínimo é uma planilha em que são apresentados aspectos relacionados à ao ambiente escolar. O Padrão Mínimo é preenchido em todos os bimestres. Assim, existem itens relacionados aos ambientes e aos aspectos de convivência que se repetem nos quatro bimestres. Cada item contém aspectos (evidências) que devem ser analisados pela direção, coordenação pedagógica, professores, secretaria, alunos, serviços gerais e pelo assessor de gestão.

Dessa forma, os itens dos ambientes e aspectos de convivência do Padrão Mínimo são: portaria e áreas externas, pátio, áreas não construídas, quadra esportiva, secretaria, painéis informativos, banheiros dos alunos, demais banheiros da escola, salas de aula, salas de professor e de direção, computador, TV e vídeo e outros equipamentos, cozinha, biblioteca e espaços de leitura, sala de multimeios, laboratórios de informática e ciências, jardins/hortas/áreas gramadas/arborizadas, pessoal, utilidades e ambiente geral da escola, pasta de evidência, atitudes, refeitório, almoxarifado, piscina, auditório/teatro, outros ambientes da escola (cantinas, residência e espaços desativados), prevenção na gravidez e na adolescência, aceitação das diferenças, prestação de contas, prevenção ao uso de drogas, frequência dos professores, práticas bem sucedidas e prevenção da violência.

Para que possamos compreender melhor de como são aplicadas as avaliações dos elementos referentes ao Padrão Mínimo nas escolas da Semed, apresentamos o quadro 12.

Quadro 12. Avaliação do Padrão Mínimo nas escolas da Semed (continua)

LOCAL	EVIDÊNCIAS	SENSO	RESPONSAVEL
Acesso a entrada: Limpa segura e com boa visibilidade	1-Sem presença de mato, sujeira e objetos	Limpeza	Escola
	2 – Há identificação da escola visível	Ordenação	Semed
	3 – Há identificação correta da escola, sem sujeira ou pichação	Ordenação	Escola
	4-A entrada é segura, existe controle de acesso (câmera, vigilante) ou é fechado com campainha	Ordenação	Semed/escola/DDZ
	5 -Muro externos em boas condições e sem pichação	Limpeza	Semed/escola/DDZ

	6 – Existe acessibilidade para portadores de necessidades especiais	Saúde	Semed
Pátio, limpo, agradável e seguro	1 -Tem lixeiras visíveis, identificadas e em locais de fácil acesso	Limpeza	Escola
	2- Piso sem buracos	Limpeza	Semed/escola/DDZ
	3 – Muros internos sem pichação	Limpeza	Escola
	4 – Piso sem lixo no chão	Limpeza	Escola
	5 – Não acumula materiais inservíveis (mobiliários, livros didáticos não utilizáveis, equipamentos)	Limpeza	Semed/escola/DDZ
	6 – Não acumula materiais desativados (sacos, embalagens, sucatas, etc)	Limpeza	Escola
	7 – Existe piso adequado para portadores de necessidades especiais (korudur, piso tátil), somente para prédio próprio.	Saúde	Semed
Áreas não construídas	1 -Sem a presença de mato	Limpeza	Semed/escola/DDZ
	2 -Ausência de lixo e outros objetos que acumulem água e possam proliferar a dengue	Limpeza	Escola
	3 – Ausência de entulhos	Limpeza	Semed/escola/DDZ
Secretaria	1- O local é limpo, arejado, claro e organizado	Limpeza	Escola/DDZ/Semed
	2- Há arquivos suficientes para todas as pastas com documentação escolar	Utilização	Semed
	3- Existem padrões para assegurar a movimentação dos alunos na escola (matrícula, transferência, remanejamento, histórico)	Ordenação	Escola
	4- Os materiais de uso comum estão sempre a mão quando necessário	Utilização	Escola
	5 – Tem mobiliários básicos (mesas, armário, estante, computador, impressora, ar-condicionado, material de expediente, instalação elétrica adequada aos equipamentos	Utilização	Semed
	6- A localização da secretaria é de fácil acesso	Ordenação	Escola
	7- A secretaria tem infraestrutura necessária (elétrica)	Utilização	Semed
	8- Os arquivos permanentes ficam em locais de fácil acesso, estão em ordem alfabéticas e cronológicas	Ordenação	Escola
	9 – Processos dos alunos devidamente organizados com a documentação de acordo com o que preconiza o Regimento Geral da Semed (certidão, fotos, comprovante de residência, cartão de vacinação, documentos dos pais, carta de designação, ficha de matrícula, ficha individual, guia de transferência inserção dos dados no Sigeam	Ordenação	Escola
Painéis informativos	1- Apresentam informações atualizadas	Ordenação	Escola
	2- O Painel de Gestão a vista contém Plano da Dimensão Ensino Aprendizagem, Plano da Dimensão Ambiental, metas, gráficos de resultados, missão, visão e dados gerais da escola.	Ordenação	Escola

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

Quadro 13. Avaliação do Padrão Mínimo nas escolas da Semed (continua)

LOCAL	EVIDÊNCIAS	SENSO	RESPONSAVEL
Banheiros	1- As paredes estão limpas, sem pichação ou buracos	Limpeza	Escola
	2- Vasos sanitários limpos	Limpeza	Escola
	3- Vasos sanitários bem afixados e adequados a pessoas com deficiência	Saúde	Escola
	4- Não há odor desagradável relacionado a infraestrutura	Limpeza	Semed
	5- Não há odor desagradável, falta de limpeza	Limpeza	Semed
	6- Existem avisos de conscientização	Ordenação	Escola

	7- Há identificação de banheiro feminino e masculino	Ordenação	Escola
	8- Possui lixeira	Limpeza	Escola
	9 – Fornece papel e sabão	Saúde	Escola
	10 – As instalações estão livres de vazamentos e/ou entupimentos	Utilização	Escola/Semed
Salas de aula	1- As paredes estão limpas, sem pichação e sem buracos	Limpeza	Semed
	2- A sala é arejada e clara	Saúde	Escola
	3- Há carteiras suficientes para todos os alunos	Utilização	Semed
	4- As carteiras estão em bom estado, limpas e sem pichação	Limpeza	Semed
	5- Quadro com boa visibilidade para todos os alunos	Saúde	Escola
	6 – Lixeira em local de fácil acesso e sem lixo no chão	Limpeza	Semed/DDZ
	7- As janelas não têm vidros quebrados, abrem e fecham adequadamente,	Saúde	Escola
	8- Existe iluminação adequada	Saúde	Semed/Escola
	9- Existe ar-condicionado adequado e em bom estado	Saúde	Semed
	10- Existe armário para guardar material pedagógico	Ordenação	Semed
	11- Existe mesa e cadeira para o professor	Utilização	Semed
	12 – Existem pontos para tomadas	Utilização	Semed
Sala dos professores	1- O local é limpo	Limpeza	Semed
	2- O local é arejado e claro	Saúde	Escola
	3- Os armários estão em locais que não atrapalham a circulação	Ordenação	Semed
	4- Os armários estão com boa apresentação, inclusive a parte de cima	Saúde	Escola
	5- Em cima da mesa se veem apenas item utilizáveis	Ordenação	Escola
	6- Os armários estão identificados	Ordenação	Escola
	7- Há na sala dos professores quadro informativo	Ordenação	Escola
	8- As informações do quadro informativo estão atualizadas	Utilização	Semed
	9- Existe mobiliário adequado suficiente (mesa, cadeiras, armários)	Utilização	Escola
Materiais e documentos de uso coletivo	1- Possuem normas e procedimentos definidos	Ordenação	Escola
	2- As normas e procedimentos têm local definidos, obedecem a legislação em geral.	Ordenação	Escola
		Ordenação	Escola
Horta	1- A horta está cuidada (livre de lixo) e produtiva	Saúde	Escola

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

Quadro 14. Avaliação do Padrão Mínimo nas escolas da Semed (continua).

LOCAL	EVIDÊNCIAS	SENSO	RESPONSAVEL
Cozinha	1- Existe lixeira com pedal	Saúde	Semed
	2- Tem coifa	Saúde	Semed
	3- Existe kit de merenda escolar (prato, colher, copo, bandeja, cumbuca) para todos os alunos,		Semed
	4- Os armários estão com boa apresentação, inclusive a parte de cima	Utilização	Escola
	4- Os equipamentos e utensílios são adequados para manipulação dos alimentos		Semed

	6- Os armários estão identificados	Utilização	Escola
	5- Não há água empoçada na pia ou no chão(infraestrutura)	Limpeza	Semed
	6-Não há água empoçada na pia ou no chão (conscientização)	Limpeza	Escola
	7-Ausência de acúmulo de resíduos que provocam a infestação de insetos e animais	Limpeza	Escola
	8- Há sinais de higiene em todos equipamentos e instalações observados	Limpeza	Escola
	9- Existe local adequado para lavar as louças e panelas da merenda escolar	Saúde	Semed
	10- Existe local adequado para guardar a botija de gás da cozinha	Saúde	Semed
Recursos tecnológicos (material permanente)	1- Equipamentos limpos	Limpeza	Escola
	2- Está em um local arejado, protegido da incidência solar	Saúde	Escola
	3- A fiação está em um local sem risco de provocar acidentes	Saúde	Semed/Escola
	4- Não há equipamento sem utilização	Saúde	Semed/Escola
	5- Há padrão para utilização de equipamento	Utilização	Escola
Despensa	1- Os alimentos estão guardados em recipientes com tampas e prateleiras isoladas de outros produtos	Ordenação	Escola
	2- Os itens utilizados para alimentos estão separados dos utilizados na faxina	Ordenação	Escola
	3- Ausência de acúmulo de resíduos que provocam infestação de insetos e animais	Limpeza	Escola
	4- Há sinais de higiene em todos os equipamentos e instalações observados	Limpeza	Escola
	5- Existe identificação de validade dos alimentos e controle de estoque	Ordenação	Escola
	6 – Existe local apropriado para recebimento de alimentos in natura	Saúde	Semed
	7- Possui ventilação adequada	Saúde	Semed

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

Quadro 15. Avaliação do Padrão Mínimo nas escolas da Semed (continua).

LOCAL	EVIDÊNCIAS	SENSO	RESPONSAVEL
Refeitório	1- Existe mobiliário adequado (mesas, cadeiras)	Utilização	Semed
	2- Tem bebedouro em bom estado	Saúde	Semed
	3- Não há água empoçada na pia ou no chão(infraestrutura)	Limpeza	Semed
	4- Não há água empoçada na pia ou no chão(conscientização)	Limpeza	Escola
	5- Ausência de acúmulo de resíduos/ infestação de insetos e animais	Saúde	Escola
	6- Há sinais de higiene em todos os equipamentos e instalações observados	Saúde	Escola
	1- Os livros estão dentro dos critérios definidos e conhecidos que não danifiquem os respectivos	Ordenação	Escola
	2- Há mobiliário suficiente (mesas, cadeiras e estantes), para todos os alunos	Utilização	Semed

Biblioteca	3- Não há presença de pó ou outras sujeiras	Limpeza	Escola
	4- Há lixeiras	Limpeza	Escola/Semed
	5- Não há livros sem utilização	Utilização	Escola
	6- Existe um cronograma para as turmas frequentarem o espaço	Ordenação	Escola
	7- O acervo da biblioteca atende as atividades pedagógicas realizadas nas escolas (no mínimo 1 título por aluno da escola)	Utilização	Semed
		Utilização	Semed
	8- A biblioteca está localizada em local de fácil acesso	Ordenação	Escola/Semed
	9-Existe acesso adequado a pessoas com deficiência	Saúde	Semed
	10- Há iluminação e ventilação adequada	Saúde	Semed
Sala de multimeios/laboratórios de informática e Ciências	1- Os locais são arejados e claros	Saúde	Semed
	2- Os locais são limpos	Limpeza	
	3- Os materiais do laboratório estão identificados, estão no lugar certo e limpos	Ordenação	Escola
	4- Os equipamentos estão adequados para utilização	Utilização	Semed
	5- As instalações elétricas estão adequadas para o uso dos aparelhos	Saúde	Semed
	6- Existe divisão dos horários visando a utilização por todos os alunos	Ordenação	Escola

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

Quadro 16. Avaliação do Padrão Mínimo nas escolas da Semed (conclusão).

LOCAL	EVIDÊNCIAS	SENSO	RESPONSAVEL
Utilidades, conservação e conscientização do uso dos recursos	1- Não há vazamento nas torneiras	Utilização	Semed
	2- Não há luzes ligadas indevidamente	Utilização	Escola
	3- O consumo de água tem sido registrado todos os meses	Utilização	Semed
	4- O consumo de telefone tem sido registrado todos os meses	Utilização	Semed
	5- O consumo de energia tem sido registrado todos os meses	Utilização	Semed/escola
	6- A escola tem água potável disponível para todos os alunos	Saúde	Semed
	7- Existem bebedouros suficientes para atender os alunos da escola	Utilização	Semed
	8-Existem medidas de prevenção e combate a incêndio (extintor na validade e sinalizado, saídas de emergência, iluminação de emergência e sinalização de emergência	Saúde	Semed
	9 – A limpeza do ar-condicionado é realizada na periodicidade correta	Saúde	Semed
	10 -Existe identificação nas salas e demais espaços	Ordenação	Escola
Atitudes e valores	1- Existem mutirões envolvendo pais e alunos	Autodisciplina	DDZ
	2- Há cuidado com os aspectos estéticos da escola (quadro decorativos, flores, plantas etc.).	Saúde	Escola
	3- Há observância dos avisos de Não Fumar	Saúde	Escola

	4- Há observância nos avisos de Não Usar o Celular nas salas de aula	Saúde	Escola
	5- A escola possui combinado de convivência entre alunos e professores	Autodisciplina	Escola
	6- Existe um acordo de convivência entre todos os funcionários priorizando o bom relacionamento interpessoal.	Autodisciplina	Escola
		Autodisciplina	Escola
	7- O Conselho Escolar viabiliza os valores éticos a que se propõe formar os alunos	Autodisciplina	Escola
	8- A escola possui regimento interno norteado pelo Projeto Político Pedagógico (PPP).	Autodisciplina	DDZ
	9 – Existem distribuição de tarefas, otimização dos recursos federais de acordo com a legalidade e prazos.	Autodisciplina	Escola
	10 -Existe participação sistemática e efetiva da comunidade escolar nas decisões colegiadas	Autodisciplina	Escola

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

Nos estudos promovidos por Pereira (2020), identificou-se que algumas escolas não conseguiam alcançar o Padrão Mínimo requerido pela GIDE por diversos fatores de infraestruturas e administrativos, tais como: falta de materiais (mobiliários, lixeiras, arquivos, portas sem fechaduras, janelas quebradas, banheiros danificados sem condições de uso, escolas sem pinturas e reparos).

No quesito limpeza, os dirigentes da Semed convocam as escolas a manter os serviços de limpeza em seu entorno, incluindo entulhos de obras nos locais. A autora aponta que muitas escolas não têm secretário para organizar os arquivos (documentação dos alunos e da escola de modo geral), em outras, falta pedagogo e bibliotecário.

O controle do consumo de água e luz é assumido pela escola que faz uma escala com servidores, estes, ficam responsáveis em fazer o registro mensal e monitoram o consumo. As escolas compram itens que a Semed não envia para a merenda escolar, algumas vezes solicitando contribuições dos pais dos alunos ou fazendo vaquinhas entre todos os trabalhadores da escola.

As escolas possuem inúmeros equipamentos danificados por infiltrações no teto, rede elétrica precária e outros. O quadro 17, apresenta um exemplo de sinalização do Padrão Mínimo aplicado nas escolas. E assim como no quadro 11 do IFC/RS, utiliza-se a estratégia de cores.

Quadro 17. Sinalização aplicado nas escolas (Notas/Padrão Mínimo.

AVALIADORES								
Diretor	Professor	Pais	Pedagogo	Secretaria	AGS	Ass. de gestão	Situação Evidência	Encaminhamento
1	0	0	1	0	0	0	Priorizar	
1	1	1	1	1	1	1	Manter	
1	1	1	0	1	1	0	Cuidar	
0	1	1	1	1	0	1	Cuidar	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

Para aplicação do questionário de avaliação do Padrão Mínimo foi criado um comitê composto por 7 (sete)pessoas pertencentes a comunidade escolar que avaliam as dependências da escola que atribuem nota 0 a 1 (não há meio termo para essas notas), tanto para os espaços verificados quanto aos profissionais que atuam nesses locais e posteriormente são repassadas para o assessor de gestão inserir em sua planilha. E se a soma dos valores for de zero a quatro, o status ficará vermelho.

Caso o total da pontuação seja igual a cinco, o status será amarelo e se a pontuação ficar entre seis e sete, os status será verde. A sinalização vermelha ou amarela indica que o gestor deverá resolver os problemas apresentados. Verifica-se que responsabilidade em manter as notas 1, recai para as escolas, assim como buscar transformar as notas 0 em 1, ou seja, criaram mais uma demanda para ser solucionada pelas unidades escolares, visto que a somatória final atribuída pelos avaliadores aparecerá em forma de faróis (verde, amarelo ou vermelho), conforme descrito anteriormente, essa metodologia é empregada pela GIDE visando melhoria constante das ações realizadas pelas escolas.

No quadro 17, evidencia-se que inúmeras são as responsabilidades que recaem sobre as escolas para o cumprimento do Padrão Mínimo e sem possibilidades de alteração na planilha o repasse dessas demandas para Semed ou para as DDZs, visto que, as variáveis que constam no Padrão Mínimo foram programadas para que as unidades de ensino atendam esses requisitos, ainda que em muitos casos seja inviável a escola resolver essas demandas, desse modo são motivadas a buscar parcerias, conforme consta na Matriz Swot apresentado anteriormente na figura 14.

A responsabilidade pelas ações geralmente é de algum membro da equipe escolar, ainda que na planilha conste o nome do gestor, atividades que devem ser desempenhadas concomitante as demais tarefas que esses profissionais já realizam, no caso dos professores, além de assumir as responsabilidades inerentes a sua função, precisam inserir em suas

atividades espaços para a realização das demandas que constam nos planejamentos propostos pela GIDE.

Pereira (2020), em seus estudos sobre a qualidade da educação nas escolas municipais de Manaus, descreve sobre os aspectos de infraestrutura das escolas onde realizou sua pesquisa:

> Há ambientes tão desassistidos pela Semed que os diretores solicitam que os assessores da GIDE desabilitem no questionário de avaliação tais espaços para que não fiquem com excesso de variáveis em vermelho, muito embora estes ambientes existam de forma inadequada nas dependências das escolas, por exemplo: bibliotecas e salas de multimeios/laboratórios de informática e ciências. Então, é possível que escolas sem espaços adequados para práticas de atividades educativas figurem como escolas que possuem excelente "Padrão Mínimo", ainda que na prática careçam ou da melhoria ou da existência de tantos espaços educativos. (PEREIRA,2020, p.122).

Além das parcerias, as escolas promovem diversas ações tais como: festas, rifas, bingos, objetivando angariar recursos para as compras de materiais que deveriam ser disponibilizados pela Semed, "retirando duplamente os recursos dos pais ou responsáveis e comunidade em geral" (PEREIRA, 2020, p. 123).

A autora utiliza a palavra "duplamente a retirada de recursos" se referindo ao fato de que a população já paga altos impostos e que deveriam ser revestidos em investimentos para a educação, porém não se sabe ao certo onde são alocados esses recursos.

Ao analisarmos o contexto normativo – legal, encontramos indicações mais especificas de que seriam esses padrões mínimos de qualidade, que podem ser observadas no PNE pós Constituição de 1988, Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001 e reiterada no PNE vigente (2014-2024). Esse plano previa metas para a elaboração de padrões mínimo de infraestrutura física das escolas, quanto para sua observância pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2001).

Embora sem detalhar, o referido normativo já sinalizava para a necessidade de determinados itens de infraestrutura para as escolas públicas, tais como: instalações físicas para serviço de alimentação escolar, instalações sanitárias, espaços para esporte, ambientes de recreação, biblioteca, mas não definiu de maneira suscinta esses padrões mínimos nacionais de infraestrutura escolar para educação básica (BRASIL, 2001).

De acordo com Dourado (2007), apesar de estabelecidas determinações legais, não foram observados avanços no que se refere à especificação de padrões mínimos de infraestruturas dos estabelecimentos de ensino fundamental e médio. Padrões básicos e oficiais de infraestrutura foram estabelecidos somente para a Educação Infantil.

Em relação as lacunas normativas citadas, algumas contribuições foram inseridas no âmbito do Programa de Adequação de Prédios Escolares (PAPE), ação integrante do Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola), vigente até 2007, do Ministério da Educação em

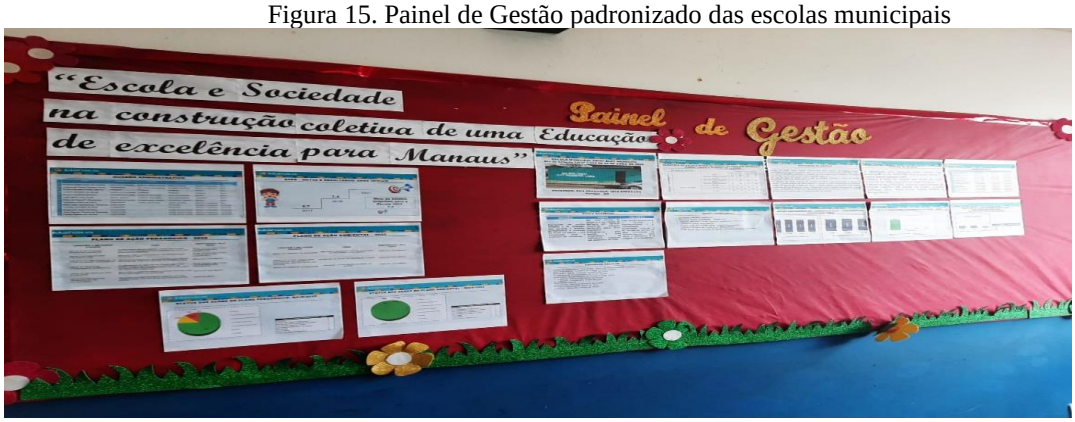
parceria com o BM, visando melhoria das condições de funcionamento das escolas públicas de ensino fundamental das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

Além de descrever os ambientes físicos considerados indispensáveis e especificações técnicas para avaliação da qualidade desses locais (metragens, materiais, ergonomia e outros), o documento aponta um conjunto de mobiliários, equipamentos e materiais didáticos considerados indispensáveis para as escolas. Nesse sentido os itens definidos de padrões mínimos de infraestruturas do Fundescola são semelhantes aos que foram inseridos no questionário dos "5 Sensos" aplicados nas escolas municipais de Manaus pela GIDE.

A ausência de uma normatização para definir o "Padrão Mínimo", bem como o padrão de qualidade educacional ofertado pelas escolas da rede municipal de Manaus e as desigualdades existentes entre as unidades de ensino em termos de infraestrutura, conforme descrito anteriormente. Esse contexto coloca a GIDE como colaboradora para a existência de padrões de qualidade abaixo do mínimo nas escolas, ainda que utilize instrumentos de controle e que seu objetivo seja de ampliar a qualidade da educação nas escolas manauara, burocratizando e quantificando as ações pedagógicas e da gestão escolar em detrimento aos aspectos qualitativos e políticos que envolvem o processo educativo.

Os resultados obtidos por meio das ferramentas implementadas pela GIDE ficam expostos na entrada das escolas para a comunidade interna e externa por meio do "Painel de Gestão das Escolas", trata-se de mais uma ação padronizada nas escolas municipais manauara, sob a orientação da GIDE, conforme apresenta a figura 15.

Figura 15. Painel de Gestão padronizado das escolas municipais



Fonte: Semed/Manaus, 2022.

Nesse painel consta todos os gráficos indicando os resultados (realizados, não realizados e em atrasos), gerados por meio das ferramentas utilizadas pela GIDE nas escolas, sinalizados por meio das cores (verde, vermelho e laranja). Realiza-se uma chamada para que o responsável pelos "planos da escola" apresente as evidências das ações que foram planejadas (fotos, ata de

reunião, vídeos, planos dentre outros), foram realizadas. Atualizar e inserir os dados semanalmente no sistema da GIDE fica sob a responsabilidade dos assessores de gestão, que a após essa etapa gera um relatório denominado de Relatório de Implementação e Acompanhamento do Planos (RIAP). No RIAP evidencia-se por meio dos faróis o status das ações planejadas e realizadas. Na tabela 2, apresentamos um modelo de RIAP para melhor compreensão da referida atividade.

Tabela 2. Status dos faróis/ RIAP

Status dos procedimentos	Quantidade	%	Farol
Em atraso	**2**	**5%**	
Em andamento fora do prazo	**4**	**9%**	
Em andamento	**1**	**2%**	
Concluído fora do prazo	**1**	**2%**	
Concluído	**15**	**35%**	
A iniciar	**20**	**47%**	
Cancelada	**0**	**0%**	
Total	**43**	**100%**	

Fonte: Pereira (2020).

No preenchimento do relatório de acompanhamento realizado pelo assessor de gestão das ações que foram conferidas por meio de evidências apresentadas nas escolas no sistema Gide *online* os status do RIAP as ações se configuram da seguinte forma: AZUL (ações a iniciar); VERMELHO e LARANJA (ações atrasadas ou em andamento fora do prazo); AMARELO (ações em andamento dentro do prazo); VERDE (ações realizadas dentro do prazo); VERDE ESCURO (ações concluídas fora do prazo); CINZA (ações canceladas).

Com a utilização das cores e dos dados estatísticos obtidos pelos assessores de gestão, permite que a Semed obtenha informações de maneira sistemática e rápida sobre as escolas, utilizando os recursos humanos (servidores), mas que são chefiados pela Consultoria do Instituto Áquila de Gestão LTDA.

Em cada reunião entre Semed e a chefia da GIDE são requeridas novas tarefas pelos assessores de gestão, geralmente atividades envolvendo levantamentos de dados [...], para usufruto das chefias da Secretaria de Educação, a serem utilizados da maneira que bem lhes aprouver. Os assessores da GIDE são considerados os olhos da Semed nas escolas (PEREIRA, 2020, p.132).

Diante do que já foi apresentado sobre como se estabeleceu GIDE nas escolas municipais de Manaus, evidencia -se que a Consultoria do Instituto de Gestão Áquila LTDA, implantou no

ensino público de Manaus uma prática nomeada por Ishikawa (1986), como auditorias ou diagnósticos de controle da qualidade, similar as que são realizados nos processos de produção das indústrias.

Nesse cenário de auditórias e controle em busca de qualidade do ensino na rede municipal de Manaus e de metodologia padronizada, cujo objetivo é o alcance das metas estabelecidas pelos índices do IDEB, consideramos relevantes contextualizarmos as realidades das escolas lócus de nossa pesquisa de campo, ou seja, as 7 (escolas) municipais que foram apresentadas no capítulo III, bem como conhecer por meio dos relatos de gestores e professores os desafios na realização de suas atividades laborais no cotidiano escolar, acreditamos que dessa forma poderemos abrir maiores possibilidades de debates acerca das contribuições da GIDE para a gestão escolar e para o trabalho pedagógico dos professores pertencentes a essa rede de ensino público, principais objetivos desse estudo.

5. PERCURSO METODOLOGICO: conhecendo o universo da pesquisa

Neste capítulo apresentamos os caminhos metodológicos que possibilitaram subsidiar as questões levantadas, quadro teórico e os objetivos de nossa investigação. E de acordo com Ludke e André (1986, p. 1), para a realização de uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e os conhecimentos teóricos acumulados a respeito dele. Esse confronto não se origina do nada, ele precisa estar embasado numa hipótese, em um problema que está intrigando os pesquisadores. O problema é fruto de inquietações, curiosidade, questionamentos em relação à realidade e de como ela se apresenta nas mais variadas perspectivas.

Delineamos também o contexto da investigação, descrevendo como ocorreu o processo de escolha das escolas, bem como a seleção, a caracterização dos sujeitos envolvidos na investigação, os procedimentos e instrumentos para a obtenção dos dados, bem como o tratamento do material coletado na pesquisa de campo.

Inicialmente é mister destacar que, no decorrer de nossa investigação nos deparamos com um grande desafio, sobretudo quando iniciamos a etapa de obtenção de dados (2020- 2021), período em que surgiu o novo coronavírus (SARS-CoV-2), devido ao surto da doença em níveis globais, alta transmissibilidade e letalidade em que essa doença foi declarada como uma pandemia (Covid 19), pela Organização Mundial da Saúde (OMS).

Em Manaus/AM, cenário de nossa pesquisa, apresentou crise na área de saúde pública, faltaram leitos nas Unidades de Terapia Intensiva (UTI), insumos, aparelhos e oxigênio, sendo considerada o epicentro da pandemia na Amazônia, ganhou manchetes nos noticiários em todo mundo, especialmente quando colapsou os sistemas de saúde e funerário com números crescentes de óbitos causados pela Covid 19.

Em 23 de março de 2020 o governado do Estado do Amazonas, decretou emergência de saúde pública, determinando medidas importantes visando à diminuição da propagação do vírus, tais como: isolamento; quarentena, o distanciamento social e até lockdown, a palavra de ordem era “fique em casa”.

As aulas foram suspensas em todas as escolas e para dar continuidade ao calendário letivo as atividades foram sendo realizadas por vias remotas com Tecnologias Digitais (TD) e posteriormente de maneira hibrida. E após o Decreto nº 5.091 de 27 de maio de 2021, foi autorizado o retorno das atividades presenciais de forma gradual nas escolas, ou seja, de maneira escalonada. E somente aa partir de 09 de agosto de 2021, por meio do Decreto nº 44331, se autorizou o retorno as aulas 100% presenciais nas escolas públicas e privadas do

estado do Amazonas. E a realização de nossa pesquisa de campo precisou ser reprogramada e após o retorno das atividades presenciais nas escolas demos continuidade a essa etapa de nossa investigação.

A pesquisa de campo foi retomada em setembro de 2021, foram inúmeras tentativas de contato com os gestores e professores das escolas para agendarmos as entrevistas e concluir o cronograma e por fim finalizarmos essa etapa.

5.1 Problemas, objetivos e as questões norteadoras da pesquisa

Almejar qualidade na educação escolar sugere pesquisar, debater, repensar, questionar sobre as propostas que estão sendo implementadas pelas políticas educacionais para a gestão nas escolas brasileiras. Com a implementação da GIDE na Semed em 2014, gestores e professores passam a realizar suas atividades pedagógicas e administrativas com base em metas, indicadores, avaliação externas, resultados de rendimentos dos estudantes (aprovação e reprovação), planejamento estratégico e planos de ação, medidas corretivas e preventivas para o baixo rendimento escolar, assumiram novas tarefas, passaram a utilizar planilhas, siglas, analisar dados, elaborar plano pedagógicos e ambientais, objetivando atender as ações e procedimentos desse novo modelo de gestão escolar.

Com a adoção da GIDE nas escolas, instalou-se uma gestão de concepções gerenciais, que objetivam o alcance de maiores resultados no desempenho escolar dos estudantes, por meio de ferramentas de controle utilizadas nos meios de produção nas industriais, causando mudanças na maneira de planejar as ações e autonomia dos educadores no âmbito de seu trabalho pedagógico. E a autonomia é um dos elementos que fundamenta a concepção democrático-participativa da gestão escolar.

Será que a implantação da GIDE nas escolas suscitou algum questionamento entre aqueles que estão diretamente atuando nas escolas gestores e professores? Sobre quais contribuições essa nova gestão escolar trouxe para a educação municipal de Manaus? Esta questão foi determinante para o esboço do nosso percurso investigativo, permitindo-nos a delimitação do problema. A partir daí desdobramos outras questões norteadoras desta investigação e que procuramos responder, as quais são:

1- Quais concepções gestores (as) e professores(as), possuem acerca da administração e gestão escolar e democrática nas escolas que atuam e suas articulações com os processos de controle e padronização da GIDE?

2- Quais concepções gestores(as) e professores(as), possuem sobre a GIDE na educação municipal de Manaus?

3- Quais as opiniões de gestores (as) e professores(as), sobre as avaliações externas, o desempenho dos estudantes no *ranking* do IDEB e seus desdobramentos para o currículo básico, políticas de responsabilização/ bonificação da Semed?

4- O que dizem gestores e professores sobre a qualidade do ensino nas escolas propagada pela Semed?

5.1.1 Objetivo geral: analisar as percepções de gestores e professores da Semed Manaus/AM a respeito da Gestão Integrada da Escola (GIDE), a fim de identificar o seu impacto na gestão escolar, nas atividades pedagógicas e na qualidade do ensino.

5.1.2 Objetivos específicos:

- Descrever o desenvolvimento das políticas educacionais articuladas com as parcerias público - privadas e seus reflexos na gestão escolar e qualidade da educação pública brasileira;

- Apresentar a política de gestão da Secretaria Municipal de Educação Semed/ Manaus a partir da institucionalização da GIDE;

- Verificar se houve avanços nos indicadores da educação básica/ Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) da Semed, por meio dos índices do IDEB (2013- 2021) e suas articulações com implementação da GIDE nas escolas municipais de Manaus;

- Identificar a partir das vozes de gestores(as) e professores(as), os impactos que GIDE trouxe para o trabalho pedagógico, gestão escolar, gestão democrática e melhorias na qualidade da educação municipal manauara.

5.2 A definição da metodologia da pesquisa

A palavra pesquisa deriva do termo em latim “perquirere”, que significa "procurar com perseverança”, nesses termos, pesquisar presume inquirir, aprofundar, buscar com destreza, cuidado e atenção para além do senso comum. O(a) pesquisador(a) quando motivado ao processo de pesquisa científica, não pode renegar da ética, da objetividade, criatividade e do rigor lógico (Minayo, 2002). Ademais, imbuído do espírito crítico e da curiosidade criativa (Demo, 2006), faz, assim, uma imersão num processo direcionado ao “desvelamento” da realidade nas suas condições materiais, concreta e objetiva, mas também contraditória, dialética e complexa.

Nesse sentido, desenvolvemos esse estudo com aporte teórico – metodológico da pesquisa de abordagem qualitativa, descritiva e com base em uma perspectiva crítica. A opção por essa

abordagem se deu por entendermos que suas características básicas possibilitem uma percepção da realidade, nos permitindo alcançar os objetivos desse estudo. E, no contexto da pesquisa em educação, com efeitos sobre os fenômenos sociais em sua complexidade, a opção pela abordagem qualitativa constitui-se em uma alternativa dadas as suas especificidades. Historicamente, estas pesquisas apresenta um conjunto diversificado de tendências epistemológicas (construtivista, crítica, fenomenológica, etnometodológica) e métodos de pesquisa (pesquisa-ação, estudo de caso, etnografia e outros).

A partir da proposição de novas questões teórico-metodológicas que se constituem nas inúmeras mudanças das políticas e sociais, e das dinâmicas que promovem, as pesquisas qualitativas extrapolam os dados estatísticos, que por si próprios não são suficientes para o aprofundamento da análise dos fenômenos sociais (Bogdan & Biklen, 1994).

A investigação qualitativa tem na sua essência, segundo Bogdan e Biklen (1994), cinco características: (1) a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados; (2) os dados que o investigador recolhe são essencialmente de caráter descritivo; (3) os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados; (4) a análise dos dados é feita de forma indutiva; e (5) o investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

Nesse sentido buscamos conhecer os processos da GIDE e seus impactos para gestão escolar, trabalho pedagógico e para a qualidade da educação manauara na perspectiva de gestores e professores que atuam nas escolas municipais da Semed.

Consideramos ainda que a pesquisa qualitativa, por seu enfoque interpretativo, coloca a subjetividade como um elemento inalienável para a compreensão de uma dada realidade sendo, portanto, uma dimensão que possibilita resultados representativos da complexidade do objeto de investigação, constituindo-se revelador de múltiplas facetas em um determinado contexto. Ou seja, tendo como fio condutor dados de difícil mensuração, como, por exemplo, representações, valores, atitudes, crenças, opiniões e conceitos, a ênfase da pesquisa incorre na explicitação de comportamentos, entendendo que a realidade é multifacetada e subjetiva, é construída e significada de modo diferente pelos diferentes sujeitos.

Os autores descrevem que os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos de maneira a considerar as experiências do ponto de vista do informador, conduzindo a investigação como uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos da pesquisa (Bogdan & Biklen, 1994. P. 51).

Para Ludke e André (1986), a pesquisa qualitativa pode assumir várias formas, destacando-se, principalmente, a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. Ambas vêm ganhando espaços e credibilidade na área da educação, sobretudo para investigar questões relacionadas com a escola.

A pesquisa qualitativa configura-se como aliada servindo de base, possibilitando articulações com as necessidades do(a) pesquisador(a) quanto à busca de compreensão e interpretação de uma realidade específica, que aceita a subjetividade dos fenómenos e, portanto, permite ao pesquisador(a) identificar e analisar dados de difícil mensuração.

Importante destacar, nesta análise, que a apropriação de diferentes técnicas envolvendo a pesquisa qualitativa consubstancia o fazer do(a) pesquisador(a), permitindo-o utilizá-las, combinando-as para obter informações plurais e qualificar o processo de geração/obtenção de dados.

A fase do tratamento e interpretação dos dados obtidos é um momento ímpar e, talvez, o mais complexo do processo de pesquisa, pois não se dá de maneira linear e inflexível, porém se desdobra num movimento alternado em que o(a) pesquisador(a) deve lidar com várias situações significativas para produzir dados confiáveis e fidedignos.

Nessa perspectiva essa etapa se constitui-se numa fase instauradora do confronto entre o enquadramento teórico do estudo e as teorizações produzidas pela análise e interpretação das informações obtidas no desenvolvimento de uma pesquisa. E para tanto optamos pela Análise de Conteúdo, por consideramos uma técnica de tratamento dos dados consistente e válida, visto que, ao longo do tempo, tem sido bastante utilizada nas pesquisas educacionais.

Além da pesquisa qualitativa realizamos um levantamento bibliográfico e documental, bem como a utilização de entrevista semiestruturada, que serviram de base para investigarmos as questões relacionadas à política educacional com enfoque na gestão escolar e a qualidade requerida pela legislação da educação brasileira.

5.3 O lócus do desenvolvimento da pesquisa

A presente pesquisa foi desenvolvida na cidade de Manaus (2020-2022), em 7 (sete) escolas públicas municipais, cujo interesse foi buscarmos informações junto aos educadores que estão atuando na gestão escolar e na docência. O critério de escolha dessas escolas se deu por dois motivos: Escolas que atendem o EF, anos iniciais (1º ao 5º ano), e que gestores(as) e professores(as), tivessem 8 (oito) anos ou mais de experiência em suas respectivas funções, ou seja, a partir de 2014, ano que ocorreu a institucionalização da GIDE na Semed.

No quadro 18, estão descritos os nomes das escolas (fictícios), qual divisão pertence e Zona geográfica da cidade de Manaus.

Quadro 18. Lócus da pesquisa

ESCOLA	DIVISÃO REGIONAL	ZONA GEOGRÁFICA
E. M. Prof. André Luiz	Divisão Distrital I	Sul
E. M. Prof. Nilomar	Divisão Distrital II	Centro-Sul
E.M Profª Elizabete	Divisão Distrital III	Oeste
E. M. Drª Maria Clara	Divisão Distrital IV	Norte
E. M. Izaida	Divisão Distrital V	Leste 1
E. M. Profª Rusinéia	Divisão Distrital VI	Leste 2
E. M. Prof. Mario	Divisão Distrital VII	Rural

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

Essas escolas estão situadas em diferentes zonas da cidade de Manaus, ou seja, uma escola por Divisão Distrital Zonal (DDZ). Estratificamos as escolas de Ensino Fundamental (EF) que ofertam do 1º ao 9º ano, representadas por nomes fictícios (nome de pessoas), estão assim distribuídas:

Escola Municipal (E.M) Prof. André Luiz pertencente a Divisão Distrital I (DDZ Sul); E. M. Prof. Nilomar, pertencente a Divisão Distrital II (DDZ Centro- Sul); E. M Profª Elisabete, pertencente a Divisão Distrital III (DDZ Oeste); E. M. Drª Maria Clara, pertencente a Divisão Distrital IV (DDZ Norte); E. M. Izaida, pertencente a Divisão Distrital V (DDZ Leste1); E. M. Profª. Rusinéia, pertencente a Divisão Distrital VI (DDZ Leste 2); E. M. Prof. Mario, pertencente a Divisão Distrital VII (DDZ Rural).

Vale ressaltar que iniciamos nossa pesquisa de campo, somente após aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa - CEP, submetido na Plataforma Brasil, identificado pelo **CAAE:** 29421420.3.0000.5465 (ANEXO A), bem como a solicitação de autorização para a realização da pesquisa pela universidade (Anexo B), e o deferimento emitido pelo gestor da Semed/Manaus (ANEXO C). Em seguida adentramos nas escolas e realizarmos as entrevistas com gestores e professores das escolas.

E de posse dessas autorizações, a pesquisadora elaborou um cronograma de visitas nas unidades de ensino da Semed. O primeiro contato com os gestores(as) se deu por meio de mensagens no WhatsApp e ligações telefônicas, agendando as datas e horários de visita nas escolas, de modo não interferir nas atividades e compromissos dos sujeitos participantes da pesquisa.

Conforme apontamos anteriormente, tivemos alguns obstáculos para conseguir agendar as datas com os participantes, principalmente com os professores(as), a justificava que

recebíamos era que devido o período pandêmico (Covid 19), havia acúmulo de atividades no retorno das aulas presenciais e todos estavam se readaptando as novas orientações estabelecidas pela Semed, ainda que maioria dos profissionais da educação em Manaus estivessem tomado a segunda dose da vacina (Covid 19), as medidas de prevenção continuavam vigorando, era perceptível o clima de insegurança nas unidades de ensino em relação ao risco iminente de contágio e manter a distância era necessário, esses aspectos dificultaram bastante no momento de apresentarmos nossa pesquisa nas escolas.

A partir das confirmações de participação dos voluntários em nossa investigação, agendamos as datas e horários para comparecermos nas escolas, que durou cerca de oito meses, basicamente um mês e cinco dias em cada escola. E finalmente tivemos nosso primeiro contato presencial com cada participante individualmente, explicamos como seria o processo de obtenção de dados de nossa investigação, apresentamos a autorização da Semed para a realização da pesquisa a leitura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido -TCLE (APÊNDICE A), após esclarecido todas as dúvidas sobre as etapas da pesquisa e solicitamos aos voluntários assinatura do TCLE e assim iniciamos os agendamentos de datas e horários das entrevistas com gestores(as) e professores (as), conforme a disponibilidade de horários dos mesmos.

5.3.1 Caracterização dos participantes da investigação

Nas escolas onde realizamos nossa pesquisa (quadro 15), convidamos 7 (sete) gestores (as) para participarem das entrevistas e todos foram receptivos em atender nosso convite, notamos que o trabalho dos gestores e professores das escolas estavam bastante tumultuados, devido as demandas que ficaram pendentes após o fechamento das escolas no período pandêmico e o retorno as aulas presenciais estavam recentes.

Convidamos também 2 (dois) professores (as) de cada escola para participarem do inquérito, visto que, nossa intenção era conseguirmos um total de 14 voluntários/docentes, porém 6 (seis) professores que assinaram o TCLE, concordando em participar da investigação, desistiram, mas, já prevíamos que poderiam ocorrer desistências e procuramos respeitar as recusas, sem comprometer nossa obtenção de dados.

E assim conseguimos um total de 8 (oito) voluntários/professores(as). Todavia, buscamos manter a confiabilidade e integridade da pesquisa, respeitando sempre a decisão dos sujeitos envolvidos, conforme descrito no TCLE sobre desistir ou continuar participando sem nenhum problema para o participante.

No quadro 15, apresentamos a caracterização dos gestores(as), participantes da entrevista.

Quadro 19. Caracterização dos participantes/gestores(as)

Gestor(a)	Escola	Formação Acadêmica	Sexo	Idade	Tempo de experiência /setor público	Tempo de experiência na gestão escolar	Situação profissional
G1	E.M Prof. André Luiz	Licenciatura em Pedagogia; Pós-graduação: Psicopedagogia; Gestão Escolar e Mestrado em Educação Profissional	M	71 anos	39 anos	17 anos	Efetivo
G2	E.M Prof. Nilomar	Licenciatura em Pedagogia; Pós-graduação em Gestão e Docência no Ensino Superior e MBA Executivo em Gestão e Liderança	F	48 anos	22 anos	15 anos	Efetivo
G3	E.M Profa. Elisabete	Pedagogia; Pós-Graduação em Gestão Escolar e Mestrado em Educação e Ciências	F	50 anos	30 anos	12 anos	Efetivo
G4	E.M Dra. Maria Clara	Pedagogia; Pós- Graduação em Gestão Educacional; Mestrado em Ciências da Educação	F	54 anos	23 anos	10 anos	Efetivo
G5	E.M Izaida	Pedagogia; Pós-Graduação em Neuropsicopedagogia e Educação Especial	F	45 anos	10 anos	8 anos	Efetivo
G6	E.M Profa. Rusinéia	Pedagogia; Pós- Graduação em Gestão Escolar	F	54 anos	36 anos	23 anos	Efetivo
G7	E. M Prof. Mario	Licenciatura em Pedagogia; Superior; Pós-Graduação em Gestão Escolar e Educação Infantil	M	56 anos	25 anos	10 anos	Efetivo

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021.

Conforme demonstrado no quadro 19, os participantes das entrevistas são todos estatutários e possuem formação inicial na área de educação e alguns apresentam vasta experiência em gestão escolar e todos foram efetivados por meio de concurso público para professor ou pedagogo e que estavam atuando como gestor(a) escolar quando foi implementada a GIDE nas escolas em 2014.

No quadro 20, apresentamos o perfil dos professores(as) participantes de nosso estudo, conforme apontado anteriormente, trata-se de docentes que atuam no 1º ao 5º ano do EF e que também já estavam trabalhando nas escolas da Semed quando a GIDE passou a orientar e a monitorar todas as atividades pedagógicas realizadas por esses professores.

Quadro 20. Caracterização dos participantes/professores(as).

Professor(a)	Escola	Formação Acadêmica	Sexo	Idade	Tempo de experiência docente	Tempo de docência na escola	Situação profissional
PROF1	E.M Prof. André Luiz	Licenciatura em Pedagogia: Pós-graduação em: Gestão Escolar	F	41 anos	17 anos	10 anos	Efetivo

PROF2	E.M Prof. Nilomar	Licenciatura em Pedagogia: Pós-graduação em: Gestão, orientação e supervisão escolar	F	35 anos	12 anos	8 anos	Efetivo
PROF3	E.M Profa. Elisabete	Normal Superior Pós-graduação em Gestão Escolar	M	33 anos	10 anos	8 anos	Efetivo
PROF4	E.M Dra. Maria Clara	Licenciatura em Pedagogia e Matemática. Pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos	M	50 anos	20 anos	14 anos	Efetivo
PROF5	E.M Izaida	Licenciatura em Pedagogia. Pós-graduação em: Psicopedagogia	F	36 anos	10 anos	8 anos	Efetivo
PROF6	E.M Profa. Rusinéia	Licenciatura em Pedagogia. Pós-graduação em: Letramento Digital	F	44 anos	12 anos	8 anos	Efetivo
PROF7	E.M Profa. Rusinéia	Licenciatura em Pedagogia. Pós-graduação em :Docência nos anos finais do Ensino Fundamental	F	42 anos	9 anos	9 anos	Efetivo
PROF8	E. M Prof. Mario	Licenciatura em Pedagogia. Pós-graduação em: Educação Especial:	F	55 anos	22 anos	15 anos	Efetivo

Fonte: Elaboradora pela pesquisadora, 2022

5.4 Técnicas de obtenção de dados

Geralmente as técnicas de pesquisa implicam numa “interlocução mútua “com o método, traduzindo-se em “procedimentos de atuação concretos e particulares, meios auxiliares do método, porque dentro de um método, que é sempre mais geral, podem utilizar-se técnicas” (Coutinho, 2014, p. 68). Desse modo, utilizamos técnicas diversas com a finalidade de alcançarmos informações robustas que nos permitissem obter uma análise ampliada e mais detalhada dos dados que foram obtidos durante o percurso de nossa investigação diretamente com os sujeitos participantes.

5.5 Pesquisa bibliográfica e documental

A pesquisa bibliográfica torna-se fundamental e de grande relevância para a identificação e organização de informações confiáveis sobre determinado assunto. Por constituir-se em um recurso que permite ao investigador(a) apurar e intensificar o conhecimento do objeto de estudo, a partir de inúmeras contribuições teóricas que se tornaram públicas, a pesquisa bibliográfica é

“meio de formação por excelência. [...]. Como resumo de qualquer assunto, constitui geralmente o primeiro passo de qualquer pesquisa científica” (CERVO; BERVIAN, 2002, p. 55).

De acordo com Gil (2002, p.44) a pesquisa bibliográfica é desenvolvida da seguinte forma:

> [...] com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos [...]. A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.

Nesse sentido a pesquisa bibliográfica suporta, pelas suas características intrínsecas, o objeto de análise, inclusive colocando ao investigador(a) a possibilidade de revisar e, se necessário, reorientar o seu planejamento de investigação.

Lakatos e Marconi (2002, p. 71), apontam que “a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”.

Em nossa pesquisa, utilizamos como fontes bibliográficas um aporte diversificado sobre o objeto de estudo, tais como textos escritos, áudios e imagens, bem como livros e capítulos de livros, artigos em periódicos e revistas científicas, dissertações de mestrado e teses de doutoramento disponíveis no banco de dados da Capes, Scielo, BDTD, jornais, sites, seminários, simpósios, conferências, entre outros. A seleção destas fontes realizou-se a partir dos descritores que constituíram o objeto e a problemática de nosso estudo e que, por conseguinte, fundamentaram a revisão da literatura, sendo estes: Gestão Integrada da escola; gestão escolar; políticas educacionais; financiamento e privatização da educação e avaliação em larga escala e índices do IDEB.

No que se refere à pesquisa documental, segundo Ludke e André (1986, p. 39) “é uma fonte poderosa onde podem ser retiradas as evidências que fundamentam afirmações do pesquisador”. Os documentos acessados considerados relevantes para embasar nosso estudo foram os documentos oficiais que englobam a legislação nacional em vigor e outros mais gerais, tais como: documentos oficiais oriundos da Semed/ Manaus e os documentos produzidos pela escola, utilizados para análise de conteúdo, conforme podemos observar no quadro 17:

Quadro 21. Base da pesquisa documental

Documentos consultados	
Legislação Nacional	Constituição Federal (CF)
	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996
	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental-DCNs
	Resolução nº 07/2010 - Plano Nacional de Educação (PNE)
	Lei nº 10.172/2001 - Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024
	Lei nº 13.005/2014 - Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)
	Portaria Interministerial nº 17/2007 - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB);
	Lei nº 11.494/2007 - Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação;
	Decreto 6.094/2007; Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado no Brasil.
Documentos Locais	Projeto Político Pedagógico – PPP das escolas municipais de Manaus
	Regimento Interno Semed/ Manaus
	Projeto Básico do contrato do Instituto Aquila Plano Ambiental e Pedagógico das escolas municipais de Manaus; Diário Oficial do Município de Manaus-DOM.
	Plano Ambiental e Pedagógico das escolas municipais de Manaus
	Diário Oficial do Município de Manaus-DOM
	Avaliação de Desempenho do Estudante -ADE
	Plano Municipal de Educação (PME/ 2015-2025);
	Projeto de Expansão e Melhoria Educacional na Rede Pública Municipal de Manaus (PROEMEM);

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022

Examinamos os documentos locais com o objetivo de apurar as informações estabelecidas e formalizadas neles presentes com base nos descritores mencionados anteriormente, explorar e organizar os dados obtidos, visto que o(a) investigador(a) poderá utilizá-las, combinando-as para obter informações e qualificando o processo de obtenção de dados, para, enfim, instrumentalizar a sua ação como investigador(a). Enfim, tanto a pesquisa bibliográfica como a documental conferem ao investigador(a) uma maior familiaridade com a temática que aborda, colaborando para que os seus subsídios teóricos se edifiquem de modo singular e relevante.

5.6 Entrevista

A entrevista semiestruturada, segundo Bogdan e Biklen (1994), se configura como uma conversa intencional entre inquiridor e inquirido(s), onde o(a) inquiridor(a) é quem direciona o processo e que, usualmente, parte de objetivos pré-definidos. Este processo converte-se num tipo de abordagem realizada em um determinado contexto social. Tem sido uma ferramenta bastante utilizada em pesquisa qualitativa, conforme Minayo (2002, p. 57), [...] através dela, o pesquisador busca obter informações contidas na fala dos atores sociais.

Nossa opção pela entrevista se deu por suas qualidades que se constitui em enumerar, de forma mais geral, as questões que almejamos debater. A aplicabilidade desse instrumento é ratificada por Ludke e André,1986, uma vez que segundo as autoras, “a entrevista é uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa nas ciências sociais.

Desempenhando um importante papel nas atividades cientificas e outras atividades humanas" (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.33).

Todavia entrevista não significa uma conversa sem intencionalidade e neutra, visto que, se caracteriza como meio de obter dados dos fatos relatados pelos participantes, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que estão inseridos em uma determinada realidade, com suas vivências singulares e de suma importância e riquezas de informações para compor um determinado estudo.

De acordo Ludke e André, 1989, a entrevista é desenvolvida com propósitos bem delineados por uma proposta e sistematização por parte do(a) investigador(a). Ainda que apresente limitações em função das informações apresentadas ou do juízo e interpretação do(a) investigador. As entrevistas semiestruturadas partiram da elaboração de um roteiro (APÊNDICES: B e C), de modo que pudesse nortear nossa abordagem de acordo com os objetivos pretendidos na pesquisa. Importante ressaltar que a entrevista semiestruturada com gestores(as) e professores (as), não tivemos a intenção em confrontar as concepções que os participantes da pesquisa possuem acerca da GIDE, mas conhecer suas experiências, desafios, suas expectativas e posicionamentos a partir desse novo modelo de gestão escolar e quais contribuições essa metodologia trouxe para os avanços qualitativos da educação manauara.

Para assegurar a livre participação, a autonomia e o bem-estar dos(as) voluntários, asseguramos-lhes que sua participação ou não à nossa proposta, não lhes traria quaisquer prejuízos ou constrangimentos. Os (as) gestores(as) foram acessíveis e se mostraram bastante interessados em participar dessa etapa de nosso estudo, todavia, não houve aceitação imediata de todos(as) os(as) professores(as), dado que nos levou a diversas especulações tais como: poderia se tratar apenas de discrição, desconfiança ou timidez em fazer-se entrevistado(a).

Entretanto no decorrer de nosso trabalho de campo, um outro aspecto nos pareceu pertinente nesta interpretação, que seria a própria atividade de pesquisa, causadora de desconfiança nos docentes em que algo que poderia ser dito em seus relatos, poderiam ser interpretados erroneamente, comprometendo suas relações de trabalho e pessoais na escola. Uma vez obtida a concordância dos participantes, enfatizamos aos mesmos que todas as informações prestadas são confidenciais e que seriam utilizadas unicamente para fins de pesquisa e que a escola não seria identificada e os voluntários teriam suas identidades preservadas.

As entrevistas ocorreram entre os meses de agosto a novembro de 2021, período em que as escolas voltaram a funcionar 100% presenciais e nos meses de fevereiro, março e abril, maio e junho de 2022, conforme os agendamentos prévios e assinatura do TCLE pelos participantes

e fizemos novamente a leitura do TCLE e nos colocamos a disposição para esclarecer quaisquer dúvidas sobre nossa investigação.

Solicitamos também permissão para gravação de áudio, procuramos consultar o(a) entrevistado(a) para verificarmos se havia a pretensão de rever ou não as respostas fornecidas, seja para reconstruí-las ou retificá-las, então combinamos com os mesmos de como poderia ser o feedback do áudio, colocando como sugestão o acesso por e-mail ou a escuta após a entrevista, uma maneira de abrir espaços para que eles(as) também pudessem sugerir outras possibilidades de acessar as informações que nos fora relatada e não havendo sugestões, todos(as) optaram em receber o áudio através de e-mail.

As entrevistas seguiram um roteiro semiestruturado, construído em torno dos objetivos da pesquisa. E ocorreram com gestores e professores na própria escola, de maneira individual, mesmo com algumas dificuldades como: interrupções, limitação do tempo, falta de espaço, ruídos, dentre outros. O tempo utilizado na maioria das entrevistas foram entre 40 a 50 minutos e os áudios registrados no gravador do aparelho celular e anotações no caderno da pesquisadora.

5.7 Análise de Conteúdo

Para análise dos dados obtidos na pesquisa, utilizamos a Análise de Conteúdos (AC), tem sido largamente utilizada e aparece como um importante método de tratamento dos dados, já que em abordagens qualitativas, a análise dos dados supõe uma forma diferenciada daquela admitida nas abordagens quantitativas que geralmente utilizam, softwares estatísticos, teste de hipóteses, estatística descritiva e multivariada, entre outros.

A AC se originou nos finais do século XIX e, até metade do século XX, baseada pelas propositoras epistemológicas do positivismo e de suas normas. Todavia, foi a partir do século XX, na década de 70, é que se torna presente a figurar as explorações qualitativas sobre as mensagens e as informações (Moraes, 1999). Sobre o panorama histórico da AC, Bardin (2011), a ressalta sua aplicação e sua consolidação nas pesquisas:

> [...] descrever a história da análise de conteúdo é essencialmente referenciar as diligências que nos Estados Unidos marcaram o desenvolvimento de um instrumento de análise de comunicações é seguir passo a passo o crescimento quantitativo e a diversificação qualitativa dos estudos empíricos apoiados na utilização de uma das técnicas classificadas sob a designação genérica de análise de conteúdo; é observar a posteriori os aperfeiçoamentos materiais e as aplicações abusivas de uma prática que funciona há mais de meio século (BARDIN, 2011, p.15).

A AC se constitui como um relevante técnica ou conjunto de técnicas (Esteves, 2006) de organização e análise de dados ou informações obtidas previamente sendo frequentemente

utilizada em pesquisas de abordagem qualitativa ou quantitativa. Sendo que nas abordagens qualitativas, a técnica da Análise de Conteúdo (AC), apontada como uma das principais técnicas interpretativas, visto que, objetiva fazer inferências permitindo decodificar os elementos de um sistema complexo de significados, exposto ou não, que se são inerentes na mensagem.

Nessa perspectiva, Bardin (2011) conceitua a Análise de Conteúdo como:

> Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p.38).

A AC se configura como uma técnica utilizada objetivando codificar as mensagens e dos enunciados, uma vez que autoriza o(a) investigador(a) qualificar os dados (as informações), imbricados pelas experiências, crenças, valores e que se incorporam aos comportamentos e percepções que tem os sujeitos de um determinado contextos, relativo a um determinados objeto ou fenómenos.

E na direção desse pensamento, podemos enfatizar como importante característica da AC é "pretender lidar com comunicações frequentemente numerosas e extensas para delas extrair um conhecimento que a simples leitura ou audição cumulativas não permitiriam formar" (Esteves, 2006, p. 107).

Ao contrário do que ocorre na pesquisa quantitativa, onde predomina um ponto de vista matemático dos dados pela prevalência do tratamento estatístico, ocorre que dados são qualitativamente tratados, isso significa que serão submetidos a rigorosa análise e interpretação das informações, muito embora o tratamento estatístico poderá ser uma possibilidade também, depende do proposito da análise em relação aos objetivos da investigação.

E nessa pesquisa os resultados foram tabulados de acordo com a Análise de Conteúdo (AC) desenvolvida por Bardin (2011); Gomes (2010); Franco (2008).

A técnica preza pelo rigor metodológico sendo desenvolvida de maneira sistemática, a partir de três fases: 1) Pré-análise; 2) Exploração do material, categorização ou codificação; 3) Tratamento dos resultados, inferências e interpretação. Com base nessa sistemática, consideramos relevante detalhar os procedimentos de cada fase que adotamos para esse trabalho de acordo com a análise de conteúdo.

A preparação do material se fez pela "edição" das entrevistas transcritas, os recortes desse material e das observações consideradas relevantes que foram anotadas no caderno.

- A pré-análise - leitura flutuante do material: realizamos inúmeras vezes as leituras dos materiais que obtivemos na pesquisa de campo para que pudéssemos nos apropriar e

compreender os conteúdos das informações desse material e realizar sua articulação com as leituras do referencial teórico que embasam essa tese.

- Exploração do material: fizemos a triagem dos relatos dos participantes obtidos no momento das entrevistas realizadas nas escolas, importante registrar que, o teor dos relatos fora transcrito mantendo a originalidade das falas dos participantes (gestores e professores).

Desse modo foi possível organizar e sistematizar as ideias e elaborar uma estratégia de análise e posteriormente realizar o processo de codificação e categorização do material adquirido. Na etapa das análises e interpretações, ocorreu a codificação e categorização do material, identificando e demarcando nos textos analisados as unidades de análise, ou seja, as unidades de registro, dada por termos ou palavras chaves contidas no material e que servissem de base para a elaboração das categorias iniciais, a partir da seleção e cômputo das palavras e dos termos mais recorrentes nos relatos dos respondentes desta pesquisa e as unidades de contexto, dada pelos parágrafos significativos do material.

Este processo é feito utilizando a regra da enumeração, cuja finalidade é calcular a frequência das palavras mais utilizadas nos discursos contidos nos materiais acessados. O processo de codificação é definido por Bardin (2011) como uma transformação dos dados brutos do texto, por meio de recorte, agregação e enumeração, objetivando possibilitar uma representação do conteúdo e de sua expressão.

Para melhor entendimento elaboramos um quadro com as palavras-chave 44(quarenta e quatro), que foram mais frequentes nos relatos dos respondentes (gestores e professores), evidenciando a relevância e articulação com a temática de nossa pesquisa e norteando a elaboração das categorias iniciais de nossa investigação.

Quadro 22. Palavras mais frequentes nos relatos de gestores e professores

Palavras e termos	**Frequência número**	**Palavras e termos**	**Frequência número**
Gide	276	Meritocracia	199
Gestão democrática	268	Atividades pedagógicas	196
IDEB	257	Gestor	194
Qualidade de ensino	253	Professores	194
Resultados	253	Infraestrutura escolar	182
Assessor de gestão Gide	248	14º e 15º salários	175
Avaliação	246	Pandemia	168
RADM	244	Tarefas	165
SAEB	242	Currículo	163

Ensino e aprendizagem	241	Violência	161
ADE	239	DDZ	147
Plano de ação	236	Burocracia	145
Semed	230	Projeto Político Pedagógico- PPP	142
PDCA	228	Bonificação	139
Metas	221	Comunidade	136
Abandono	220	Falta de segurança	133
Faróis	220	Aula remota	128
Aprovação	217	Realidade social	125
Recursos financeiros	215	Estratégias	122
Reprovação	214	Responsabilização	115
Formação	214	Plano Pedagógico	96
Padronização	214	Plano Ambiental	84

Fonte: Elaborador pela pesquisadora, 2022.

Conforme demonstrado no quadro 22, o processo de frequência de palavras se configura de acordo com sua ordem de relevância acerca dos temas mais significativos contidas nos relatos dos participantes, aspecto considerado importante para [...]análise de dados, pela quantidade de frequência mencionada nas falas dos participantes, que pode ser apresentada de forma quantitativa relativa ou absoluta (FRANCO, 2018 p. 60).

Nesse sentido, essa frequência corresponde a quantidade de repetições de uma ideia, de um tema ou de uma palavra referida nos dados da investigação. Em nossa pesquisa as palavras que mais emergiram nas falas dos respondentes foram: GIDE, gestão escolar, resultados, qualidade do ensino, aprendizagem, metas, faróis, assessor de gestão, Covid, pandemia, gestão democrática, autonomia, RADM, Saeb, IDEB, ADE.

Após a definição das unidades de registro e unidade de contexto, por meio da codificação, o próximo passo é a categorização. De acordo com Franco (2012, p. 63), a categorização pode ser definida como “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos”. E para Bardin (1977), a categorização “é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 1977, pg.117).

Na parte de categorização, adotamos uma sequência assim definida: temática, sentido e frequência por semelhança (GOMES, 2010; FRANCO, 2018). Seguindo as proposições e a

sistemática referida, observamos a abordagem empregada quanto aos conceitos que constam nas principais categorias de análise desta investigação. Optamos em estruturar as categorias conforme quadro abaixo.

Quadro 23. Categorias para análise de conteúdo.

Gestão escolar, trabalho pedagógico e a GIDE na Semed/Manaus
Gestão democrática, autonomia e participação dos educadores nas escolas
Avaliação externa (SAEB e ADE) e currículo, política de bonificação e responsabilização dos educadores, ensino aprendizagem e qualidade do ensino.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

No processo de categorização das informações, os dados foram obtidos de forma direta, ou seja, gestores(as) e professores (as), relataram suas concepções acerca da gestão vigente na Semed, com base no roteiro de entrevistas e que por sua vez, foi norteado conforme os objetivos de nossa investigação. E finalmente como a terceira fase da análise do conteúdo, realizamos o tratamento dos resultados obtidos por meio dos relatos dos participantes (gestores e professores), que aqui se configura como sendo a interpretação e inferências dos resultados.

A análise de conteúdo, segundo Franco (2012, p. 32), tem por razão de ser a realização de inferência, que é posta como o "procedimento intermediário que vai permitir a passagem, explícita e controlada, da descrição à interpretação." Esse procedimento que irá permitir a construção e articulação entre os dados descritos, por meio de um processo de análise.

Para Bardin (1979, p. 133), essas inferências têm a finalidade de "apoiar-se nos elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação: por um lado, a mensagem (significação e código) e seu suporte ou canal: por outro, o emissor e o receptor". Deste modo, Gomes (2010) aponta a relevância do pesquisador entender o contexto em que as mensagens são produzidas pelos emissores, além do conhecimento com a fundamentação teórica que foram adotadas na pesquisa.

Apresentamos na próxima seção as escolas e suas realidades e os recortes das falas dos participantes organizados e inseridos nos quadros 24 ao 39 de acordo com as categorias, seguindo as semelhanças contidas nas concepções mencionadas pelos participantes, com a seguinte ordem, primeiramente foram retirados trechos das entrevistas com gestores e em seguida dos professores. Ressaltamos que, os participantes estão sendo representados por letras e números, desse modo, garantimos o anonimato dos mesmos, conforme estabelecido nos princípios éticos das pesquisas acadêmicas.

6. AS REALIDADES DAS ESCOLAS, GESTÃO, QUALIDADE DE ENSINO, DESAFIOS E PERPECTIVAS A PARTIR DA GIDE: o que dizem gestores (as) e professores (as)

Buscou-se nessa seção, primeiramente apresentar as escolas, caracterização e suas realidades e em seguida descrever as concepções de gestores(as) e professores(as) sobre o modelo de gestão implementado pela Semed em 2014, denominado GIDE, trata- se dos relatos obtidos no momento das entrevistas realizadas nas escolas municipais de Manaus.

Considerando que esses sujeitos têm se configurados como agentes fundamentais para a efetivação da GIDE nas unidades escolares, bem como são os profissionais que atuam na condução do processo educativo, que trabalham em prol do sucesso escolar dos estudantes e que desenvolvem todas as ações, projetos e programas que são implementados nas escolas, nesse estudo estão protagonizando os debates sobre a GIDE.

Para analisarmos as concepções de gestores (as) e professores(as) da Semed sobre a GIDE, relevante registrar que, o período vivenciado por esses sujeitos, a partir de 2014, tem sido marcado por medidas coerentes com uma forma de pensar os espaços públicos e sua administração, tal como se pensa a organização privada, transportando para as escolas fundamentos e práticas adotadas nos meios de produção industriais, baseadas em princípios gerenciais e alinhadas as políticas educacionais vigentes no país. Esse pensamento reverbera, portanto, no cotidiano escolar, reconfigurando a educação básica na cidade de Manaus/AM.

Conforme descrito anteriormente, participaram dessa pesquisa 7 (sete) gestores(as) e 8 (oito) professores(as), que atuam nas escolas da Semed, uma escola de cada DDZ e o instrumento utilizado para a obtenção dos dados e elaboração dos resultados foram as entrevistas semiestruturadas.

No intuito de alcançarmos os objetivos desse estudo, utilizamos os fundamentos do método de análise de conteúdo, sendo o ponto de partida o tema “GIDE”, selecionamos outros elementos que nos permitiram articulação com as análises de interesse dessa investigação, que nesse caso é “A gestão escolar a partir da implementação da GIDE, envolvendo as perspectivas de gestores e professores que atuam na educação municipal de Manaus”.

As informações descritas nas tabelas de 3 a 16, apresentam os dados das escolas em relação ao desempenho dos estudantes: Nota do IDEB; Nota projetada; Média de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática (2013- 2021). Em seguida nos quadros 24 ao 39, foram inseridos recortes dos relatos de gestores(as) e professores(as) sobre gestão escolar, gestão democrática, atividades pedagógicas, políticas de bonificação e responsabilização e qualidade de ensino envolvendo a GIDE.

6.1 As escolas municipais de Manaus: realidades e desafios

Iniciaremos apresentando a caracterização das escolas, os rendimentos dos estudantes do 5º ano do ensino fundamental (SIGEAM) e resultados do IDEB, utilizaremos recorte temporal referentes aos anos letivos de 2013; 2015; 2017 e 2019 (antes e depois da implementação da GIDE).

Lembrando que o objetivo principal da contratação da Consultoria Instituto Áquila de Gestão LTDA, pela Semed foi aumentar os rendimentos dos estudantes por meio das avaliações externas e alcançar a 10ª posição no *ranking* das capitais brasileiras em qualidade de ensino, utilizando as notas do IDEB.

ESCOLA MUNICIPAL PROF. ANDRÉ LUIZ

A E.M Prof. André Luiz, pertence DDZ Sul, localizada na área urbana da capital amazonense, que segundo o Portal Amazonia este “ [21]bairro se originou em 1891, povoado por sitiantes que usavam a terra para cultivar hortaliças e frutas que eram comercializadas no mercado Adolpho Lisboa”, considerado um bairro com baixos índices de violência, possui uma extensa área comercial (supermercados, lanches, bares, restaurantes, centros comerciais), tem uma das avenidas mais movimentada da cidade que dar acesso a diversos bairros de Manaus. A escola está enquadrada no estrato socioeconômico nível 5, evidenciado pelo censo INEP/MEC/NSE, aplicado para classificar as escolas e no caso da E.M Prof. André Luiz é considerada acima da média nacional do Índice Nacional Socioeconômico - Inse[22].

A referida escola funciona em prédio próprio da Prefeitura Municipal de Manaus (PMM), tem dois andares, atende o EF I e II (1º ao 9º ano). Importante registrar que, alguns dados que estão sendo apresentados foram retirados do PPP da escola da E. M Prof. André Luiz.

A escola possui 12 salas de aula, todas climatizadas (ar-condicionado), 23 turmas, sendo 11(onze) turmas dos anos iniciais (1º ao 5º ano) e 12 turmas anos finais (6º ao 9º ano), conta com 775 alunos matriculados/2022. Tem uma biblioteca (cerca de 300 livros e variados gêneros textuais), porém o profissional que faz o atendimento é um (a) servidor(a) da Semed readaptado[23], 1 laboratório de Ciências dentro do laboratório tem um espaço para multimeios com projeções de vídeos, slides.

---

[21] História do bairro de Flores. Fonte: portalamazonia.com.br

[22] Trata-se de uma medida cujo objetivo é situar o conjunto dos alunos atendidos por cada escola em um estrato, definido pela posse de bens domésticos, renda e contratação de serviços pela família dos alunos e pelo nível de escolaridade de seus pais (INEP/MEC, 2014).

[23] Estatuto dos Servidores Públicos do Município de Manaus-Lei 1118 de 01 de setembro de 1971- Secção III- Art 61 e 62.

O diretor informou que o laboratório de informática está sendo usado pela oficina de matemática do Programa Novo Mais Educação, 1 Telecentro equipado com 10 computadores conectados com internet (convênio entre o Ministério da Ciência e Tecnologia e a Prefeitura Municipal de Manaus (nº 01.018200/2008), 5 deles estão precisando de manutenção e nos relatos de dois professores, informaram que o sinal da internet é limitado.

Tem duas impressoras (sala do gestor e outra na secretaria), 1 refeitório, 1 auditório, uma sala da direção, uma sala da coordenação pedagógica, uma sala de professores, uma secretaria, almoxarifado, um depósito de merenda, uma despensa, uma cozinha (uma geladeira e 1 freezer), 4 (quatro) banheiros, sendo 2 masculinos e 2 femininos, 2 banheiros para os servidores (feminino e masculino). Possui uma quadra esportiva, utilizada para as atividades recreativas e esportivas, possui vários espaços que os professores utilizam para realizar atividades pedagógicas com os alunos, tem uma ampla área verde, estacionamento para professores e visitantes.

O gestor está na direção da escola, desde 2005 (17 anos) e sua entrada na direção da escola se deu por meio de eleição com participação dos servidores da escola e comunidade, vale ressaltar que desde 2016, a designação da função do diretor escolar se dará por ato discricionário do Secretário Municipal de Educação, destinar-se-á a servidores da educação que façam parte do Banco de Diretores Certificados da Rede Pública Municipal de Manaus[24]. O quadro pedagógico está completo, sendo 31 docentes e 1 pedagogo (atende os dois turnos), 2 auxiliares de serviços gerais e 2 manipuladoras de alimentos (terceirizados), 3 secretários escolar, os professores em sua maioria estão na escola há mais de 5 (cinco anos), evidenciando pouca rotatividade e nos casos de licença médica ou afastamento de docentes, a gestão da escola envia solicitação para a DDZ, pedindo a substituição temporária do professor(a) para assumir a turma, até seu retorno. Verificarmos também que todos os professores são pós-graduados/especialistas (informações constam no PPP da escola/ análise documental).

Assim como todas as escolas da Semed, a E. M Prof. André Luiz, utiliza o sistema de segurança fornecido pelo Centro de Operações de Segurança Escolar- COSE, trata-se de um sistema de monitoramento remoto, controle de acesso para escolas municipais. O serviço do COSE é monitorar as escolas 24 horas por dia por meio de sistemas de alarme e videomonitoramento remoto que em caso de ocorrência, acionam imediatamente a central de operações e em seguida a polícia militar.

[24] Resolução n. 038/CME/2015, artigo 104.

Sobre participação da escola em projetos e programas, fomos informados que os projetos são elaborados internamente e realizados pelos alunos e o professor de Educação Física que são: Educação Ambiental; Agentes Ambientais Mirins. Além das informações obtidas no momento das entrevistas com gestores e professores, procuramos outras fontes para complementar os dados que já tínhamos sobre o rendimento[25] escolar dos estudantes da E. M Prof. André Luiz.

Vejamos a tabela 3 com os resultados do IDEB da E. M Prof. André Luiz, do periodo de 2013 a 2021.

Tabela 3. Rendimento no IDEB da E. M Prof. André Luiz

Ano de referência	Nota IDEB	Nota Projetada INEP/MEC	Média de proficiência Língua Portuguesa	Média de proficiência em Matemática
2013	5,4	4,9	201,79	207,36
2015	5,9	5,2	221,3	220,63
2017	6,2	5,5	219,96	222,5
2019	6,6	5,7	226,36	235,04
2021	6,1	6,0	216,16	223,59

Fonte: INEP/ MEC (2022). Adaptado pela pesquisadora (2022)

Tabela 4. Rendimentos dos alunos do 5º ano da E. M Prof. André Luiz

Ano de referência	Qtd de turmas	Reprovação	%	Abandono	%	Aprovação	%
2013	3	4	4,04%	0,0	0,0%	95	95,96%
2015	3	1	1,3%	0,0	0,0%	96	98,97%
2017	3	0,0	0,0%	1	0,97%	102	99,3%
2019	3	0,0	0,0%	0,0	0,0%	100	100%
2021	3	0,0	0,0%	0,0	0,0%	101	100%

Fonte: SIGEAM (2022). Adaptado pela pesquisadora (2022)

Os dados apresentados na tabela 3, evidencia que a E. M Prof. André Luiz, vem gradativamente elevando seus resultados referentes ao IDEB, percebe-se que em dados quantitativos houve uma diferença positiva de 0,5 pontos do ano 2013 para 2015.

A nota projetada para 2021 da E. M Prof. André Luiz anos iniciais é de 6.0, o dirigente da escola informou todos que trabalham na escola estão envidando esforços para ultrapassar a meta, nos planejamentos das atividades pedagógicas os simulados fazem parte do cotidiano dos estudantes.

Entretanto ao considerarmos apenas indicadores de fluxo e rendimentos escolares, os índices alcançados não significará de fato, que há avanços qualitativos nos processos de ensino, estamos nos referindo estratégias que costumam ser utilizadas para não reter os estudantes, estratégias essas que "se utilizadas para fins administrativos, apresenta seu viés prejudicial

[25] A Semed utiliza a nomenclatura "rendimento escolar" que significa o mesmo que "resultado ou desempenho escolar"

tanto para o estudante que é promovido sem aquisição de conteúdos basilares para o ano seguinte, quanto para a unidade educacional, [...] que manipula dados com o proposito e melhor figurar nos ranqueamentos da Semed ou do IDEB" (PEREIRA, 2020, pg. 155).

Na tabela 4, apresenta os rendimentos dos estudantes da E. M Prof. André Luiz (reprovação, abandono e aprovação) nas 3 (três) turmas do 5º ano do ensino fundamental I, público-alvo do SAEB, dados estratificados por cada ano em que foram divulgados os resultados pelo INEP/ MEC (2013;2015;2017 e 2019). Os resultados de 2021, constam a aprovação de todos os estudantes, 0% abandono, esses dados são justificados em virtude do periodo da pandemia em 2020 e 2021 e a Semed emitiu um documento com essa orientação.

Ao analisarmos os rendimentos da E. M Prof. André Luiz, evidencia que os resultados acompanham as orientações propostas para alcançar as metas estabelecidas pelo IDEB, pois é necessário que os sistemas de ensino regularizem o fluxo escolar, ou seja, aumentar os números de aprovados, diminuir o abandono escolar e melhorar as notas nas avaliações de desempenho (avaliações externas), essa é a fórmula para melhoria nos índices do IDEB. Porém não se pode pautar o sucesso e o fracasso escolar isoladamente ou com base apenas nesses critérios limitados, é necessário considerar outras variáveis que influenciam no processo de aprendizagem, tais como: nível socioeconômico e cultural dos estudantes e sua família; infrequências, rotatividade de professores, tipo de gestão e quantidade de alunos por turma, dentre outros. Em 2016 a escola foi contemplada com o 14º e 15º salários, referentes a política de bonificação promovida pela Semed pelo alcance das metas projetadas para os anos finais do EF.

ESCOLA MUNICIPAL PROF. NILOMAR

A E. M Prof. Nilomar, pertence a DDZ Centro Sul, localizada na Zona Leste, área urbana de Manaus, em um bairro que "teve suas origens em 1993, a partir de uma ocupação irregular (invasão), por um grupo de pessoas oriundos dos municípios do Amazonas e estado do Pará[26].

O bairro é considerado pelo IBGE com a 10ª maior favela do Brasil, tem cerca de 10.550 domicílios ocupados (IBGE, 2010). As famílias moradoras dessa comunidade são consideradas de baixa renda, falta tem saneamento básico, coleta de resíduos, as ruas sem manutenção asfáltica, assaltos, furtos, vendas e consumo de drogas, se configurando como uma área vermelha (muitos conflitos entre facções criminosas/ tráfico de drogas e homicídios). Os professores relataram que alguns alunos e colegas já foram assaltados próximo a escola a

[26] Informações retiradas do PPP da escola, 2020

direção da escola enviou solicitação para a DDZ e para os órgãos responsáveis pela segurança pública, que disponibilizou uma viatura que monitora a área apenas em horários específicos.

A E. M Prof. Nilomar está classificada como nível 4 (quatro), no censo do INEP/MEC, figura como estudantes que estão até meio desvio - padrão abaixo da média nacional do Inse.

O prédio da escola é alugado e funciona nos turnos matutino, vespertino, conta com 25 (vinte e cinco), turmas e 746 alunos matriculados no Ensino Fundamental I/ 1º ao 5º ano, sendo 2 (duas) turmas de Ensino Fundamental Correção de Fluxo- Se Liga/A e 11 turmas do 1º e 2º ano (antigo Bloco Pedagógico), em 2022. Possui 13 salas de aula (equipadas com cadeiras, armário e quadro branco), 1 laboratório de informática com 10 computadores, acesso à internet (limitado), uma sala utilizada para leitura, com alguns livros, uma sala de diretoria, uma sala da coordenação pedagógica, uma sala para professores, uma secretaria, 1 pátio descoberto, refeitório, despensa junto com uma pequena cozinha (uma geladeira e um freezer), uma sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), porém não tem banheiro adequado para atender alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, dois bebedouros grandes, equipamentos para dar suporte as atividades da escola (duas televisões, dois DVDs, 1 projetor multimidia/ data show e uma impressora).

O abastecimento de água é por via poço artesiano, porém quando ocorre algum problema com a bomba d'água, ou falta ou tem queda de energia elétrica as aulas são suspensas, prejudicando o planejamento das atividades pedagógicas. Durante a entrevista a gestora sinalizou que já houve furtos de equipamentos, insumos da merenda dos estudantes, houve retiradas dos fios elétricos da escola, deixando o prédio sem energia por dias, esses registros são repassados para setor responsável da Semed tomar a devidas providencias, um processo lento e burocrático e que prejudica as atividades escolares.

O quadro de servidores da escola no momento da pesquisa de campo estava composto de: 17 professores (um de Educação Física), uma gestora, dois secretários escolar, uma pedagoga, 2 manipuladores de alimentos, 2 auxiliares de limpeza(terceirizados).

A gestora está na direção da escola há 10 anos e conforme informações prestadas pela mesma, chegou ao cargo para substituir um gestor que pediu licença e a chefia da DDZ a indicou para o cargo, mas ficou como professora de EF por 7 (sete) anos. Outra questão que nos foi relatada informalmente pelos professores está relacionada a infrequência dos alunos das turmas do 4º e 5º anos, alguns estudantes sequer entram na escola, trata-se de crianças que geralmente vão para a escola desacompanhada de seus responsáveis, um fato que vem prejudicando os trabalhos pedagógicos e consequentemente a aprendizagem dos alunos. No Plano Pedagógico da escola foi inserido a infrequência dos estudantes como uma das variáveis que precisa

melhorar, seria uma estratégia de prevenir o abandono e alcançar as metas estabelecidas pela Semed.

Os rendimentos da escola Prof. Nilomar no IDEB e SIGEAM, estão representados na tabela 5 e 6.

Tabela 5. Rendimentos IDEB da E. M Prof. Nilomar

Ano de referência	Nota IDEB	Nota Projetada INEP/MEC	Média de proficiência Língua Portuguesa	Média de proficiência em Matemática
2013	4,6	4,2	180,8	198,44
2015	5,1	4,5	199,89	212,14
2017	6,3	4,8	233,34	235,5
2019	5,9	5,1	216,66	232,87
2021	5,4	5,2	215,30	222,60

Fonte: INEP/ MEC. Adaptado pela pesquisadora, 2022

Tabela 6. Rendimentos dos alunos do 5º ano da E. M Prof. Nilomar

Ano de referência	Qtd de turmas	Reprovação	%	Abandono	%	Aprovação	%
2013	3	7	8,0%	0,0	0.0%	80	81,16%
2015	4	12	9,84%	1	0,82	109	89.34%
2017	4	6	6,32%	0,0	0.0%	89	93,68%
2019	3	7	6,73%	0,0	0.0%	97	93,27%
2021	3	0	0,0%	0,0	0.0%	100	100%

Fonte: SIGEAM. Adaptado pela pesquisadora, 2022

De acordo com os rendimentos apresentados da E. M Prof. Nilomar (tabela 5), verifica-se que as notas do IDEB, vem ocorrendo de maneira cíclica, com avanços significativos (quantitativos), entres os anos de 2013, 2015, 2017, porém apresentou em 2019, um decréscimo de – 0,4. Apesar dessa instabilidade, a escola tem obtido notas acima das que são projetadas pelo INEP/MEC. Apesar dos esforços envidados pela equipe escolar para o alcance das metas, ainda não foram contemplados com a bonificação (14º e 15º salários).

Na tabela 5, temos um demonstrativo dos rendimentos dos estudantes do 5º do ensino fundamental da E.M Prof. Nilomar, conforme os dados obtidos no SIGEAM, o quantitativo de reprovados chegam quase 10% nas três turmas e os de abandono abaixo de 1%, as estratégias utilizadas pela escola para estabilizar essa questão do abandono tem sido variadas, além do acompanhamento previsto na legislação[27], dentre as ações da escola estão: reuniões com pais; visitas domiciliares; palestras em parceria com o Centros Municipais Sociopsicopedagógicos – CEMASPs, que desenvolve um programa de combate à evasão escolar.

[27] Lei n.13.803 de 10 de janeiro de 2019. Altera dispositivo da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para obrigar a notificação de faltas escolares ao Conselho Tutelar quando superiores a 30% (trinta por cento) do percentual permitido em lei. (BRASIL, 2019)

A escola tem 2 (duas) turmas de correção de fluxo Se Liga/A, em parceria com Instituto Ayrton Sena (IAS). Relevante ressaltar que essa parceria só foi possível devido as articulações entre o IAS e o MEC, a partir da normatização da lei 11.079/2004, os sistemas de ensino estaduais e municipais de educação. “O IAS passou a aplicar seus programas educacionais na otimização dos recursos públicos e em uma cultura avaliativa em larga escala, visando êxito nas avaliações promovidas pelo INEP/MEC” (CHAVES, 2012, pg.63).

Esse programa que se configura como “emergencial” para correção do fluxo escolar no EF (distorção idade/ano), visando eliminar o analfabetismo nos anos iniciais (1º ao 5º ano), além de contribuir para a diminuição do abandono escolar.

O programa “Se Liga” atende alunos em distorção mínima de dois anos, não alfabetizados, do 3º ao 5º ano e alunos em distorção sem vida escolar, matriculados no 1º ano do EF. Os estudantes que participam dos programas têm aula no horário normal em que estão matriculados e participam de programas de reforço, no contraturno escolar, três vezes na semana, a fim de apoiar os alunos no processo de aprendizagem.

ESCOLA MUNICIPAL PROFa ELISABETE

A E.M Profa. Elisabete, pertence a DDZ Oeste, localizada na zona urbana de Manaus, em um bairro que se originou de invasões no início da década de 70 do século XX, justificando a quantidade de ruas estreitas, becos e ladeiras.

Atualmente o bairro possui um amplo centro comercial que movimenta a economia local, gerando emprego e renda para os moradores, ainda que alguns trabalhadores atuem na informalidade. E nas informações obtidas na leitura do PPP da escola, descreve que: a comunidade onde a escola está inserida é composta por famílias de baixa renda, geralmente quem é o provedor da família são as mães que trabalham fora, aspecto que interfere na participação dos responsáveis nas reuniões da escola. O prédio onde funciona a escola é alugado, possui 3 andares, cujo acesso aos vários ambientes da escola só é possível por escadas (3 escadas), tem características semelhantes às de um hotel antigo/pensão

A E. M Profa. Elisabete, apresenta uma proposta pedagógica na premissa de que o conhecimento é construído nas discussões coletivas e que as relações de aprendizagem possibilitam a reversibilidade de papéis no ato de ensinar e aprender, evidenciando que a escola trabalha de acordo com os princípios democráticos - participativo.

Consta que uma das problemáticas enfrentadas pela comunidade no entorno da escola está relacionado ao aumento do uso de drogas principalmente pelos jovens, ainda que público atendido pela escola sejam crianças e pré-adolescentes, a escola está atenta a essa realidade,

elaborando atividades voltadas para a prevenção do uso e combate as drogas. No censo escolar do INEP/MEC, está classificada com NSE 4, ou seja, os estudantes estão até meio desvio-padrão abaixo da média nacional do Inse.

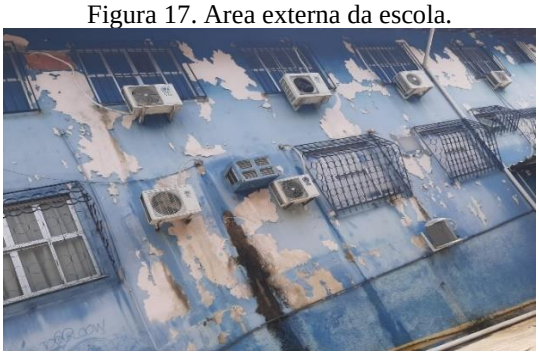
A escola possui 6 (seis) salas de aula, 12 turmas e 278 alunos matriculados (2022), divididos nos turnos matutino e vespertino. Em cada sala tem mobiliário considerado adequado para o funcionamento das atividades com: quadro branco em bom estado de conservação, 1 ou 2 ar-condicionado para cada sala, 1 armário com porta, 1 armário vazado, uma televisão de uso pedagógico, mesas e cadeiras escolares. A escola não tem quadra esportiva, as atividades recreativas direcionadas são realizadas em dois espaços, um coberto e outro descoberto (garagem adaptada – Figura 16). O prédio está precisando de pintura, principalmente na área externa (Figura 17), a gestora informou que já foi enviado os documentos para a Semed solicitando a reforma da escola.

Figura 16. Garagem da escola, local de recreação.



Fonte: Pesquisa de campo, 2022

Figura 17. Area externa da escola.



Fonte: Pesquisa de campo, 2022

No quadro se servidores da escola constam: Uma gestora, duas pedagogas, dois auxiliares administrativos, duas manipuladoras de alimentos/ merendeiras (terceirizados), dois auxiliares de serviços gerais (terceirizado), 11 professores, sendo 10 licenciados em pedagogia

e 1 licenciado em Educação Física. A escola possui outros espaços como: 2 salas do Profuturo com 32 tablets e fones de ouvido e uma sala de leitura. O Profuturo é o principal programa de educação global promovido pela Fundação Telefônica Vivo, umas das parcerias público-privada da Semed. Tem uma sala de mídias educacionais com o "Projeto Um Computador por Aluno – PROUCA" (adquiridos com recursos do Fundo Nacional da Educação- FNDE) apresentando 18 máquinas em bom estado de conservação e 12 computadores do Projeto Positivo com acesso à internet. A funcionalidade deste ambiente colabora para a pesquisa e jogos de interação com programas offline instalados nos notebooks. Das 7 (sete) escolas participantes de nossa pesquisa a E. M Profa. Elisabete foi contemplada em 2019 com o 14º salário pelo alcance das metas referentes a política de bonificação da Semed.

Tabela 7. Rendimentos IDEB da E. M Profa. Elisabete

Ano de referência	Nota IDEB	Nota Projetada INEP/MEC	Média de proficiência Língua Portuguesa	Média de proficiência em Matemática
2013	5,4	4,9	208,9	222,27
2015	6	5,2	219,64	236,95
2017	6,7	5,5	234,25	246,25
2019	7,4	5,8	249,23	270,14
2021	6,27	6,0	215,85	229,79

Fonte: INEP/ MEC. Adaptado pela pesquisadora, 2022

Os rendimentos da E. M Prof.a Elisabete entre 2013 a 2015, apresentaram notas consideradas médias, e em 2017 a 2019, média alta, inclusive ultrapassando a meta projetada para 2021 que é de 7.2. No momento da entrevista a gestora evidenciou que os avanços dos rendimentos dos alunos se devem principalmente pelo comprometimento da equipe pedagógica e da aproximação que a escola possui com os pais dos alunos.

Tabela 8. Rendimentos dos alunos do 5º ano da E. M Profa. Elisabete

Ano de referência	Qtd de turmas	Reprovação	%	Abandono	%	Aprovação	%
2013	2	0,0	0,0%	0,0	0,0%	42	100%
2015	2	2	4,35%	0,0	0,0%	44	95,65%
2017	2	1	2,27%	0,0	0,0%	43	97,73%
2019	2	0	0,0%	0,0	0.0%	44	100%
2021	2	0	0.0%	0,0	0.0%	50	100%

Fonte: SIGEAM. Adaptado pela pesquisadora, 2022

Sobre as parcerias público-privada citadas, em nossa pesquisa de campo, verificou-se que no site "Movimento pela Base", uma rede governamental "apartidária" de um grupo de pessoas e instituições, que desde 2013, se dedicam a apoiar a construção e implementação de qualidade na Base Nacional Curricular Comum e do Novo Ensino Médio, e dentre seus mantenedores

encontra-se a Fundação Telefônica Vivo; Fundação Lemann; Instituto Unibanco; Instituto Natura; Fundação Cecilia Souto Vidigal; Itaú Educação e Trabalho e a Fundação Roberto Marinho como doadora. Dentre os membros do Conselho Consultivo desse Movimento, consta o nome da ex-secretária de educação da Semed/Manaus, que esteve à frente dessa pasta no periodo de 2015 a 2020. Essas informações evidenciam a existência de uma rede articulada promovidas pelos atores privados no âmbito da esfera pública, conforme discutimos sobre parcerias público-privada no I capítulo dessa tese. Cóstola em seus estudos sobre a BNCC, descreve que "essas relações/alianças, facilitam novas parcerias, projetos e agendas de investimento, possibilitam conexões sociais, políticas e econômicas globais" (CÓSTOLA, 2021, p.74).

ESCOLA MUNICIPAL DRA. MARIA CLARA

A E. M Dra. Maria Clara, está localizada em um bairro da zona urbana da cidade de Manaus, pertence a DDZ Norte. Esse bairro teve início a partir de invasões de terrenos na década de 80, sob liderança de uma missionária que contribuiu na organização e distribuição dos loteamentos da área. Consta em seu PPP que os estudantes atendidos pela escola, pertencem a famílias de baixa renda, a comunidade convive com altos índices de violência, guerra entre facções criminosas pelo controle do tráfico de drogas, assaltos, dentre outros crimes, aumentando a vulnerabilidade dos moradores, especialmente das crianças e jovens que precisam se deslocar diariamente para estudar.

O prédio onde funciona a escola é próprio, possui características das escolas modelos construídas pela PMM. Nas informações obtidas pelo INEP/MEC, a escola está classificada quanto ao estrato socioeconômico de nível 3 (três), ou seja, neste nível, os estudantes estão entre meio e um desvio-padrão abaixo da média nacional do Inse.

A escola está com 466 alunos matriculados, 16 turmas de Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), nos turnos matutino e vespertino. Em seu quadro pedagógico tem 2 pedagogos, um em cada turno, 1 auxiliar administrativo, a gestora completou uma década na direção da escola, conta com 2 auxiliares de serviços gerais e uma manipuladora de alimentos/merendeira (terceirizados), quadro de professores completos (17 professores), sendo que 5 professores são contratos temporários.

Por meio da leitura do PPP da escola e observações foi possível obter informações da infraestrutura da escola. 10 salas de aulas equipadas com mobiliários em bom estado para uso

(quadro branco, mesas, cadeiras, armários, ar-condicionado), 1 Telecentro com 12 computadores, alguns estão precisando de manutenção e tem acesso à internet.

Possui 1 sala de direção, uma sala de coordenação pedagógica, nessa mesma sala funciona a secretaria, os espaços são bem reduzidos, computador utilizado pelo secretário da escola é tem mais de 10 anos (Projeto FNDE 2010), demora cerca de 30 minutos entre ligar e abrir quaisquer arquivos de trabalho.

Tem uma sala para professores(as), uma pequena biblioteca (sem bibliotecário), 1 refeitório, uma cozinha (uma geladeira e um freezer e deposito de alimentos), 2 banheiros para atender os estudantes (feminino e masculino), 2 banheiros para funcionários (masculino e feminino).

A escola não tem quadra esportiva e nem auditório, as atividades recreativas direcionadas são realizadas em um pátio coberto ou na própria sala de aula.

Tabela 9. Rendimentos IDEB da E. M Dra. Maria Clara

Ano de referência	Nota IDEB	Nota Projetada INEP/MEC	Média de proficiência Língua Portuguesa	Média de proficiência em Matemática
2013	4,2	4,2	183,19	195,05
2015	5,2	4,4	210,71	209,59
2017	5,6	4,7	205,01	217,59
2019	5,4	5	202,34	207,97
2021	5,1	5	198,87	200,09

Fonte: INEP/ MEC. Adaptado pela pesquisadora, 2022

Tabela 10. Rendimentos dos alunos do 5º ano da E. M Dra. Maria Clara

Ano de referência	Qtd de turmas	Reprovação	%	Com Abandono	%	Aprovação	%
2013	2	5	6,5%	1,0	1,25%	74	92,50%
2015	4	3	2,48	3,0	2,48%	118	97,52%
2017	4	4	2,96%	0,0	0,0%	131	97,04%
2019	4	1	0,74%	0,0	0,0%	134	99,26%
2021	4	0	0,0%	0,0	0,0%	130	100%

Fonte: INEP/ MEC. Adaptado pela pesquisadora, 2022

Em relação as metas do IDEB a E.M Dra. Maria Clara, em 2019, alcançou a nota 5,4 a meta projetada era 5 e em 2017 alcançou 5,6 e a meta projetada foi de 4,7. Durante a pesquisa de campo foi possível perceber que os professores (as), fazem bastante simulados explorando conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática com os alunos, evidenciando que a escola prepara os alunos para ADE e posteriormente para o SAEB. Verifica-se que as notas entre 2013 a 2015, teve um avanço significativo nos resultados do IDEB, saltou de 4, 2 para 5,2. percebe-se também houve aumento de turma (5º ano), em 2013 eram 2 (duas), a partir de 2015 passou para 4 (quatro).

De acordo com a gestora, o aumento dos rendimentos se deu principalmente pelo esforço da equipe escolar, com apoio dos assessores da DDZ e da parceria IAS e Semed desde 2015. No portal da Semed consta a seguinte informação “Desde a implantação dos programas na rede, por meio da parceria com o IAS, foi registrada a redução de 6,4% no índice de distorção idade-ano. Ao longo deste tempo, o instituto já esteve em 120 escolas com o “Se Liga”, “Acelera Brasil” (SEMED/MANAUS, 2015).

Em 2019, a escola apresentou um decréscimo 0,2 em relação a 2017, nesse quesito, a gestora aponta que um dos motivos dessa baixa, estão relacionados a alguns fatores tais como: infrequência de professores efetivos, a rotatividade dos professores temporários, a infrequência dos estudantes e a escola ficou sem pedagogo, contava apenas com um “apoio pedagógico”.

ESCOLA MUNICIPAL IZAIDA

A E.M Izaida, pertence a DDZ Leste 1, localizada na zona leste, zona urbana da capital Manaus, a escola está localizada em um bairro que se originou de uma invasão promovidas por pessoas advindas das cidades do interior do estado do Amazonas nos idos dos anos 60, no apogeu da Zona Franca. A escola iniciou suas atividades em 2003 ofertando turmas de ensino fundamental I (1º ao 5º ano).

O prédio onde funciona a escola é alugado, possui a seguinte estrutura uma sala da direção, esse espaço é dividido entre a secretaria e a coordenação pedagógica, ou seja, uma sala para três profissionais diferentes com atividades diferentes. Tem 10 salas de aulas (climatizadas), porém somente 8 estão adequadas, as outras duas não estão sendo utilizadas devido ao tamanho, cabem apenas 15 a 20 alunos e as turmas normalmente têm no mínimo 35 estudantes. Tem 1 laboratório de informática (Telecentro), com 10 computadores e 34 tabletes (PROUCA), 1 almoxarifado funciona junto com material de limpeza, despensa pequena (ambos espaços com bastante umidade), 1 refeitório, sem ventilação que funciona próximo ao espaço utilizado para o recreio dos estudantes, uma cozinha com uma freezer e uma geladeira (cozinha pequena, com infiltrações no teto e na parede), 4 banheiros para alunos (2 vasos sanitários considerados inadequados para o tamanho das crianças e portadores de deficiência), 1 banheiro para os servidores da escola. A escola não tem biblioteca, quadra esportiva e auditório.

O local onde funciona a escola é considerado inseguro pela gestora e professores(as) que descrevem o local como “perigoso”, apontam a existência de pontos de vendas e consumo de drogas no bairro, roubos e furtos e a escola não possui vigilância armada, utiliza o COSE.

Em seu quadro se servidores constam: uma gestora, uma pedagoga, 1 apoio administrativo, duas manipuladoras de alimentos (terceirizadas), dois auxiliares de serviços gerais (terceirizados), 17 professores.

Tabela 11. Rendimentos IDEB da E. M Izaida

Ano de referência	Nota IDEB	Nota Projetada INEP/MEC	Média de proficiência Língua Portuguesa	Média de proficiência em Matemática
2013	5,4	4,8	206,22	220,27
2015	6,1	5,1	220,42	224,79
2017	6,8	5,4	234,43	244,46
2019	6,4	5,7	212,26	240,26
2021	6,0	5,8	198,10	210,00

Fonte: INEP/ MEC. Adaptado pela pesquisadora, 2022

Tabela 12. Rendimentos dos alunos do 5º ano da E. M Izaida

Ano de referência	Qtd de turma	Reprovação	%	Abandono	%	Aprovação	%
2013	3	2,0	2,74	1,0	1,37%	70	95,89%
2015	4	0,0	0,0%	0,0	0,0%	89	100%
2017	3	0,0	0,0%	0,0	0,0%	70	100%
2019	3	0,0	0,0%	0,0	0,0%	63	100%
2021	3	0,0	0,0%	0,0	0,0%	69	100%

Fonte: INEP/ MEC. Adaptado pela pesquisadora, 2022

As notas do IDEB da escola E. M Izaida em 2013, foi de 5,4 acima da meta projetada pelo INEP/MEC de 4,8 e nos dois últimos biênios a escola manteve ascensão de suas notas, em 2019, teve um decréscimo de -0,4 pontos. Em relação aos 100% de aprovação em 2015, 2017 e 2019, segundo o relato da dirigente as orientações para a não reprovação dos alunos são advindas da Semed. As estratégias utilizadas são as avaliações de recuperação de aprendizagem.

A escola ainda não foi contemplada com 14º e 15º, mesmo que já tenha alcançado a meta projetada pelo INEP/MEC para 2021 que é de 6.0, segundo a gestora a escola não conseguiu atender todos os critérios da política de bonificação da Semed.

ESCOLA MUNICIPAL PROFA RUSINÉIA

A E.M Profa. Rusinéia**,** pertence a DDZ Leste II, zona urbana da capital, consta em seu PPP que a escola está localizada em um bairro que teve sua origem na década 30, durante o governo do presidente Getúlio Vargas que ordenou a construção de 16 pavilhões para abrigar temporariamente os trabalhadores (soldados da borracha), vindo da região Nordeste, foi uma tentativa de reativar os seringais da Amazônia.

Após a partida dos nordestinos o local ficou abandonado por um tempo devido o difícil acesso ao local, pois fica as margens do Rio Negro (era somente por canoa ou rabeta), até ser

ocupado por portadores da hanseníase (doença crônica transmissível), com o controle da doença, a comunidade se expandiu e muitas famílias oriundas do interior do estado do Amazonas se instalaram no local e se apropriaram dos terrenos e muitas residências foram construídas a partir desse processo de ocupações irregulares. As principais fontes de renda das famílias residentes no bairro são oriundas de Programas Sociais (Bolsa família/Auxílio Brasil), trabalho informal nos comércios locais ou na própria s residência (GARCIA; PIRES; GALEGARE, 2018).

No PPP da escola esse dado aparece da seguinte forma," os estudantes que frequentam a escola, pertencem a família de baixa renda, a maioria sobrevive com 1(um) salário-mínimo ou menos, ainda que no censo do INEP/MEC a escola esteja classificada no nível 4.

A E. M Profa. Rusinéia iniciou suas atividades em 1984 e atende o Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), o prédio onde funciona a escola é próprio e recentemente passou por reformas. Iniciou o ano letivo de 2022 com 702 alunos matriculados, com 24 turmas, sendo 22 turmas de 1º ao 5º ano e 2 turmas de ensino fundamental correção de fluxo do Programa Se Liga/A, nos turnos matutino e vespertino.

Essa unidade de ensino, possui a seguinte estrutura física: 14 salas de aula, uma sala da direção, uma secretaria, uma sala de coordenação pedagógica, uma sala para professores, uma sala de recursos multifuncionais (todas climatizadas), um Telecentro com 10 computadores, 3 maquinas precisando de manutenção e 34 tabletes (PROUCA), cozinha com despensa para guardar alimentos da merenda, um freezer e duas geladeiras, 2 banheiros para alunos (masculino e feminino), um banheiro para os servidores da escola, tem uma quadra esportiva coberta, não tem biblioteca, auditório e almoxarifado.

O quantitativo de servidores encontra-se da seguinte forma: 21 professores(as), um professor de Educação Física, uma pedagoga, uma gestora, um assessor de gestão da Gide, 3 auxiliares de serviços gerais, duas manipuladoras de alimentos (terceirizados), 3 auxiliares administrativo e uma estagiária de Pedagogia. A gestora é professora da rede, passou a ser dirigente nas unidades de ensino por indicação da chefia da DDZ.

O bairro onde funciona a escola foi caracterizado inseguro e perigoso pelos professores (as), devido ao tráfico de drogas, roubos, furtos e devido a vulnerabilidade social que a comunidade apresenta, os jovens abandonam a escola para adentrar na criminalidade. A escola não possui vigilância armada e utiliza o COSE, assim como todas as demais escolas da rede.

Tabela 13. Rendimentos IDEB da E. M Profa. Rusinéia

Ano de referência	Nota IDEB	Nota Projetada INEP/MEC	Média de proficiência Língua Portuguesa	Média de proficiência em Matemática

2013	4,0	4,0	185,1	187,46
2015	4,6	4,3	196,81	206,87
2017	5,1	4,6	201,47	206,21
2019	5,5	4,9	195,51	211,76
2021	5,2	5,0	198,78	196,49

Fonte: INEP/ MEC. Adaptado pela pesquisadora, 2022

Tabela 14. Rendimentos dos alunos do 5º ano da E. M Rusinéia

Ano de referência	Qtd de turma	Reprovação	%	Abandono	%	Aprovação	%
2013	3	15	15%	2,0	2,0%	83	83%
2015	4	16	14,95%	3,0	2,80%	88	82,24%
2017	5	18	10,84%	1,0	0,6%	147	88,55%
2019	2	0,0	0,0%	0,0	0,0%	69	100%
2021	2	0,0	0,0%	0,0	0,0%	75	100%

Fonte: INEP/ MEC. Adaptado pela pesquisadora, 2022

Os rendimentos da E. M Profa. Rusinéia referentes as notas do IDEB, tem se mantido estável com avanços quantitativos entre 0,4 a 0,6 pontos. Durante o periodo de 2013 a 2019 a escola alcançou as metas projetadas pelo INEP/MEC, mas, por não atender os critérios adotados pelas políticas de bonificação da Semed, ainda não conseguiu o 14º e 15º salários, o que a gestora considerou injusto, visto que, as metas estabelecidas nessa política desconsideram as variáveis que não são quantificáveis e estão extrínsecas as escolas, como por exemplo a desigualdade social.

ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR MARIO

A E.M Prof. Mario, pertence a DDZ Rural, a escola está localizada na Rodovia AM/010 na zona rural de Manaus, se configurando como rural /rodoviária.

O prédio onde funciona a escola está caracterizado como: comodato de imóvel rural[28] A escola atende pequenas comunidades, geralmente formadas por famílias caracterizadas como sitiantes que vivem da agricultura de subsistência/agricultura familiar e dos programas de rendas do governo federal e estadual. No PPP da escola os familiares dos estudantes são considerados de baixa renda. No censo do INEP/MEC a escola está classificada com o nível 3, ou seja, os estudantes estão entre meio e um desvio-padrão abaixo da média nacional do Inse.

No ano letivo de 2022, consta que a escola tem 193 alunos matriculados, tem 7 (sete), turmas de 1º ao 5º ano do EF, funcionando em dois turnos: matutino e vespertino. De acordo

[28] Comodato é um contrato pelo qual uma pessoa cede à outra, por tempo determinado ou não, o uso e gozo de imóvel rural, parte ou partes do mesmo, incluindo, ou não, outros bens, benfeitorias e/ou facilidades. Em outras palavras, é um contrato onde uma das partes (comodante) entrega à outra (comodatário) um imóvel coisa, a fim de se servir dela por um tempo ou uso determinado, com a obrigação de restituir o mesmo imóvel recebido. Fonte: https://barbosaeragagnin.com.br.

com censo do INEP/MEC, (2022), cerca de 80% dos alunos da E.M Prof. Mario, utilizam o transporte escolar (5 ônibus escolares), para se deslocarem de suas casas até a escola, esse serviço é custeado pela Semed. Os demais estudantes chegam à escola por meio de transporte público urbano, bicicleta a pé.

Em sua estrutura física a escola possui: 5 salas de aula climatizadas e com mobiliário completo (cadeiras, mesas, quadro branco, armário), uma cozinha, 1 almoxarifado, 1 deposito para insumos da merenda escolar, uma geladeira, 1 freezer, 1 bebedouro, 1 Telecentro, 1 refeitório, uma rampa de acessibilidade, uma ampla área externa, ao lado fica um campo de futebol que a escola utiliza para realizar atividades recreativas. Não tem sala para gestor, coordenação pedagógica sala de professores, quando precisam se reunir ocupam outros espaços na escola. O gestor e o pedagogo compartilham o mesmo espaço da secretaria.

Em seu quadro de servidores a escola tem: 1 gestor, 1 pedagogo, 3 auxiliares administrativos, 7 professores(as), 3 auxiliares de serviços gerais e 2 manipuladoras de alimentos (terceirizados). O gestor informou que está a menos de um ano como dirigente da E.M Prof. Mario, porém possui cerca de 10 anos em escolas anteriores e que chegou na função por indicação da DDZ por ter experiência como assessor pedagógico e conhecer a realidade onde a escola está inserida.

Tabela 15. Rendimentos IDEB da E. M Prof. Mario

Ano de referência	Nota IDEB	Nota Projetada INEP/MEC	Média de proficiência Língua Portuguesa	Média de proficiência em Matemática
2013	4,0	4,1	192,18	189,66
2015	4,9	4,4	198,77	202,35
2017	6,1	4,7	220,66	236,81
2019	5,5	5,0	204,56	212,44
2021	5,2	5,2	196,39	195,25

Fonte: INEP/ MEC. Adaptado pela pesquisadora, 2022

Tabela 16. Rendimentos dos alunos do 5º ano da E. M Prof. Mario

Ano de referência	Qtd de turma	Reprovação	%	Abandono	%	Aprovação	%
2013	1	1,0	5,0 %	1,0	1,0%	18	90%
2015	1	1,0	4,35%	0,0	0,0%	22	95,65%
2017	2	1,0	2,86%	0,0	0,0%	34	97,14%
2019	2	0,0	0,0%	0,0	0,0%	33	100%
2021	2	0,0	0,0%	0,0	0,0%	39	100%

Fonte: INEP/ MEC. Adaptado pela pesquisadora, 2022

Os rendimentos apresentados da E. M Prof. Mario no IDEB, em 2013 a escola obteve nota 4.0 no IDEB, portanto não alcançou a meta projetada pelo INEP/MEC de 4.1. Verifica-se que nos rendimentos fornecidos pelo Sigeam, consta que nesse mesmo ano (ver tabela 16), esse

foi o único ano letivo que a escola registrou 1 abandono (1%). A E.M Prof. Mario possui uma especificidade que contribui para o controle das variáveis que interferem nos rendimentos dos alunos, por ser uma unidade de ensino que atende pequenas comunidades/famílias a proximidades entre eles, facilita identificar quase que diariamente a ausência de alunos.

Nos dados de 2017, evidenciou que o número de turmas aumentou de uma para duas turmas e um aumento exponencial na nota do IDEB, saiu de 4.9 em 2015 para 6.1 em 2017, no biênio seguinte (2019), obteve nota 5.5, sinalizando que houve um decréscimo de 0,6 pontos.

A meta projetada pelo INEP/MEC para 2021 é de 6.8, ou seja, para alcançar a referida meta a escola precisará 1.3 pontos a mais que a nota de 2019. A escola E. M Prof. Mario desde 2015, tem conseguido alcançar as metas projetadas no IDEB, porém ainda não foi contemplada com a política de bonificação estabelecida pela Semed.

Esses dados evidencia que há uma pressão sobre as escolas, que se desdobram em criar estratégias para minimizar o abandono e a reprovação escolar, planejam reuniões de pais, apresentam os rendimentos dos alunos expondo sugestões de acompanhamento e melhoria, fazem monitoramentos semanais, realizam avaliações de recuperação da aprendizagem regularmente, elaboram projetos, buscam parcerias com outras instituições, visando alcançar os padrões de qualidade com base nos resultados dos testes padronizados/IDEB.

Outro aspecto que ficou perceptível durante nossa pesquisa de campo, foi a insatisfação de gestores e professores em relação a política de bonificação da Semed, intitulada de Programa de Incentivo e Valorização aos Servidores direcionado para todos os funcionários lotados nas unidades de ensino da rede municipal de educação e que apresentam maior desempenho na Educação Infantil, EF e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Entretanto esse assunto iremos tratar com mais detalhes posteriormente.

Verifica-se, que a maioria dos dirigentes, assumiram o cargo por indicação ou processo seletivo, apenas um gestor passou por processo de consulta popular, ou seja, de acordo com os princípios democráticos (CF/88 e LDBEN/96), que apresenta a gestão democrática como um princípio que norteia o ensino público.

Informação relevante também que aparece na caracterização das escolas, é a origem dos bairros na cidade de Manaus em sua maioria sem nenhum planejamento. A expansão de favelas na cidade, vem ocorrendo desde o estabelecimento da Zona Franca de Manaus em 1967, em que a população saltou de “175.343 mil de habitantes, em 1960, para 1.802.014 milhões em 2010, Manaus ocupa a 7ª colocação como mais populosa do país” (IBEGE, 2010). Esse crescimento desordenado, acarreta problemas na infraestrutura, dificuldade na mobilidade urbana, déficit habitacional, falta de saneamento básico. Evidente também a ausência de

políticas públicas sociais, que seja capaz de garantir moradia digna para a população, principalmente as famílias de baixa renda. Manaus apresenta um quadro crescente desigualdade, desemprego, pobreza e violência, principalmente nas zonas periféricas. Essas questões acabam refletindo no cotidiano escolar, visto que, a escola pública atende a população desses bairros denominados de periféricos /ou invasões.

6.2 **Análises e discussões: Concepções de gestores e professores a partir da implementação da GIDE nas escolas da Semed**

Nos quadros 24 ao 39, sintetizamos os relatos dos gestores e professores da Semed, suas concepções sobre a GIDE e seus impactos para as atividades administrativas pedagógicas nas escolas, conforme as categorias de análise temática. 1) Gestão e gestão escolar, a implantação da GIDE, gestão das escolas e o trabalho pedagógico dos professores. 2) A GIDE e a gestão democrática, autonomia e participação da comunidade escolar. 3) Avaliação externa (SAEB e ADE) e currículo, política de bonificação e responsabilização, ensino aprendizagem e qualidade de ensino.

Iniciamos os debates envolvendo gestão como ato de administrar de modo geral e de gestão escolar, objetivando conhecer os conceitos que os participantes possuem sobre os temas e assim poderemos ter subsídios para iniciarmos nossas reflexões.

Quadro 24. Relatos de gestores(as) da Semed sobre gestão (administração) e gestão escolar.

Concepção do gestor		
Gestor(a)	Resposta	Frequência/ relativa ou semelhança
G6	"É administrar otimizando os recursos incluindo as pessoas, fazer mais com menos criando estratégias e que podem ser aplicadas nas escolas como em empresas também"	-
G4	"Gerenciar recursos e pessoas utilizando técnicas administrativas nas ações das instituições de maneira eficiente. A gestão escolar não é diferente da empresarial"	-
G3	"[...] Gestão... está ligada ao conceito administrativo com hierarquias estabelecidas que se responsabilizam em organizar e gerir pessoas e espaços que atuam, nas unidades de ensino a gestão escolar acontece da mesma forma"	-
G2	"[...] Aplicar os conhecimentos administrativos para resolução de problemas no cotidiano das instituições com eficácia, controle financeiro também. E na escola temos que utilizar dos mesmos métodos para o trabalho fluir"	-
G5	"Gerir uma determinada instituição de maneira integral, que pode ser uma empresa ou escola de maneira eficiente, precisa ter muita habilidade e competência para ser um bom administrador"	71,45%
G1	"Gestão é prestar um bom serviço a comunidade de modo geral e com a colaboração dos outros profissionais da escola, mas principalmente buscando alcançar um bom aprendizado para os alunos.	-
G7	"Fazer a gestão de um bem público de maneira que os recursos aplicados nesse local alcancem suas metas e objetivos que no caso da escola é o aprendizado dos alunos".	28,55%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

No quadro 24, estão inseridos recortes das concepções sobre administração e gestão escolar que os dirigentes(as) das escolas pesquisadas possuem. Os relatos dos G6, G4, G3, G2 e G5 estão representando 71,45% das respostas afins, ou seja, a maioria dos participantes expuseram conceitos de gestão escolar semelhantes aos princípios da gestão gerencial, são relatos que ratificam a aproximação com a administração clássica, empregadas nas organizações capitalistas e que são mesmas utilizadas pela GIDE nas escolas.

Entretanto para além da dimensão administrativa da gestão em si, quando se trata de uma instituição envolvendo educação, o papel da gestão é criar estratégias que possam ofertar um ensino de qualidade para todos, propostas pedagógicas que considere a diversidade dos níveis de aprendizagem dos alunos, um ensino especializado e comprometido com todos aqueles que participam do processo educativo.

A gestão escolar possui um papel importante como articuladora "[...]entre as metas e os delineamentos políticos – educacionais e sua concretização na atividade escolar (Krawczyk, 1999, pg.117). Destarte, é possível pensar a gestão escolar como um espaço privilegiado de encontro entre o Estado e a sociedade civil na escola.

O G1 e o G7 que correspondem a 28,55 % (respostas semelhantes), descreveram um conceito de administração e gestão escolar inserindo em seus discursos a importância da colaboração entre a comunidade escolar, uma prestação de bons serviços à população e que a aplicação dos recursos esteja restrita para alcance de metas das escolas e que a principal finalidade de uma gestão escolar seja sempre o ensino e aprendizagem e a formação humana dos alunos. Essas percepções estão semelhantes com a definição elaborada por Luck (2008), sobre gestão escolar:

> A gestão escolar constitui uma dimensão e um enfoque de atuação em educação, que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos sócio educacionais dos estabelecimentos de ensino, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem dos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade complexa, globalizada e da economia centrada no conhecimento (LUCK, 2008, p. 14).

Perceptível também nos discursos dos gestores(as), a utilização de palavras que estão fazendo parte do vocabulário dos educadores e que estão alinhadas a essa nova gestão da Semed, tais como, "fazer mais com menos"; "otimização de recursos"; "eficiência, eficácia" "gerenciar, gerir" "estratégias e métodos" e "metas" termos tipicamente utilizados na cartilha capitalista.

Outro aspecto identificado nesses depoimentos é de que maneira o gestor(a) escolar se coloca, ou se identifica que é pela figura de um administrador, aquele profissional cuja

atividades laborais estão mais voltadas para aspectos formais, legais, de controle do trabalho realizados nas escolas do que para os aspectos pedagógicos.

Em se tratando do papel de um gestor que atua nas escolas, essa concepção pode causar alguns equívocos, embora seja aplicada corriqueiramente no espaço escolar, resultado de uma descaracterização do trabalho do gestor frente as diversas atividades que precisa cumprir diariamente, influenciado principalmente pelas formas de implementação de políticas relacionadas a gestão escolar que são disseminadas nas secretarias municipais e estaduais do país.

Desse modo Gracindo (2009, p.2), destaca duas vertentes que frequentemente aparecem no cenário atual do país: "uma, que reflete a visão predominantemente econômica da gestão e, outra, que revela a supremacia da visão socioantropológica dessa prática." A primeira conotação resgata o ideário "neotecnicista", ancorada no modelo de escola mercantilista, na qual o diretor assume a função de "gerente", desempenhando um papel meramente burocrático e operacional. A perspectiva socioantropológica está mais focalizada no processo educacional, considerando os sujeitos envolvidos, mas pautada em uma concepção de "gestão democrática da escola".

Ressaltando que a gestão escolar possui grande relevância dentro das estruturas educativas, cuja função é de organizar, articular recursos materiais, mobilizar ações humanas no sentido da construção dos processos socioeducacionais nas escolas, voltados para a formação humana dos sujeitos. Nessa perspectiva Luck (2000), descreve a importância da figura do gestor na escola:

> "Um diretor de escola é gestor da dinâmica social, um viabilizador e orquestrador de atores, um articulador da diversidade para dar-lhe unidade e consistência na construção do ambiente educacional e promoção segura da formação dos seus alunos. Suas ações têm em mente o conjunto todo da escola e seu papel educacional. Não apenas imediato, mas de repercussão no futuro, em acordo com a visão estratégica e com amplas políticas educacionais. (LUCK, 2000, p.101).

Ocorre que a concepção de gestão adotada pelo município de Manaus/Am, requer a eficiência dos processos administrativos e pedagógicos das unidades escolares, visando a qualidade do ensino, porém, utiliza como parâmetros, apenas os resultados das avaliações em larga escala em detrimento aos objetivos educativos. Essa concepção de gestão escolar, predomina aquilo que Shiroma e Evangelista (2011, p.7) chamam de gerencialismo, termo "intimamente associado ao novo conceito de profissionalismo escolar no que tange às noções de eficiência, habilidade e competência", elementos que atualmente estão sendo arduamente almejados pelos profissionais da educação em atendimento as exigências da sociedade.

As implicações desse equívoco são a negação das especificidades do trabalho pedagógico, da natureza da educação e sua compreensão em um sentido mais amplo, da alteração de seus propósitos e do deslocamento da gestão para a gerência, passando o gestor escolar a se reconhecer apenas como o administrador ou gerente de uma instituição educacional.

Nesse sentido Krawczyk (1999), aponta que:

> É limitado compreender a gestão escolar apenas como responsável pela realização eficiente dos objetivos institucionais da escola. Sua decomposição em diferentes âmbitos de atuação, o financeiro, o administrativo e o pedagógico, pode ser útil do ponto de vista analítico, mas fragmenta o complexo processo dessa gestão. Corre-se o risco de não visualizar a influência da gestão escolar nos diferentes aspectos que constituem o cotidiano da escola e a instituição em sua totalidade (KRAWCZYK, 1999, p.117).

Entretanto não estamos afirmando que a função do diretor como administrador na Semed se efetivou a partir da GIDE e sim que foi intensificada após sua adoção nas escolas da rede de ensino de Manaus, haja vista que nesse modelo de gestão ocorreu uma restruturação das atividades que os gestores realizam na Semed, essa afirmativa se constata por se tratar de tarefas genuinamente pré-formatadas com base em um modelo de gestão pré-estabelecido e de decisões concretizadas, reduzindo a autonomia dos profissionais da educação trabalharem.

Ainda no contexto analisado, os ciclos empresariais da administração da educação básica de Manaus/AM, dar mais ênfase nos processos burocráticos e quantitativos, ignorando os resultados qualitativos dos processos educativos, pois com a GIDE, os gestores ficaram condicionados a ter um olhar mais de um "gerente fabril, que foca resultados imediatos do que nos sujeitos que geram esses resultados "(PEREIRA, 2021, pg. 124)

Percebam que, esse papel de gestor escolar configurado como de um administrador encontra-se arraigado nas políticas educacionais e consequentemente na gestão das redes de ensino no Brasil, onde seus programas de governo direcionados para educação, descrevem o diretor como um gerente ou como um gestor controlador e avaliador da gestão escolar, definição similar a concepção taylorista gerencial. E o Instituto Áquila de Gestão LTDA, defende que para melhoria dos resultados educacionais de Manaus, é necessário modificar a figura dos gestores escolares, que passam a ser denominados de "líderes" focados "[...] nos resultados de aprendizagem dos estudantes e não no ato de dar aula". Precisam saber analisar problemas, identificar as causas e definir ações para solucioná-los[...]''. (MANAUS, 2014, p. 447).

Em oposição a esse pressuposto, Paro (2015), assevera que é o pedagógico que dá a compreensão de ser ao administrativo e não contrário. Caso a relação pedagógico - administrativo seja inversa, tornará o administrativo burocrático, semelhantes aos processos

que hoje estão sendo realizados nas escolas pelos gestores e professores da Semed, um trabalho que precisa ser detalhado mensalmente, bimestralmente, trimestralmente e anualmente por meio de planilhas, planos de ação, relatórios com comprovadas evidências, demandando muito mais tempo das equipes escolares para o cumprimento dessas tarefas, tirando do foco o objetivo fundamental da escola que é o ensino aprendizagem.

Vejamos os relatos dos professores sobre esse debate no quadro 25.

Quadro 25. Relatos de professores(as) da Semed sobre gestão (administração) e gestão escolar.

Concepção do professor		
Professor(a)	Resposta	Frequência/ relativa ou semelhança
PROF2	"É um sistema organizado para gerir uma determinada instituição, nesse caso a escola, envolvendo todos os servidores e não só o gestor(a)"	12,5%
PROF5	"É uma constante interação com fatores internos e externos que sobrecarregam a escola, professores e a gestora"	-
PROF4	"Gestão é um conjunto de atividades administrativas que aplicadas contribui para o desenvolvimento das organizações, no nosso caso é a escola"	-
PROF8	"Gestão na minha visão é organizar todos os processos da escola ou de uma empresa o que certamente para a diretora não deve ser fácil, conciliar as demandas de tanta gente na escola, cada um pensando diferente"	-
PROF6	"[...] É administrar todos os aspectos de uma empresa e a escola pode ser considerada como uma empresa, mas com objetivos diferentes"	-
PROF7	"A escola é como qualquer empresa, se não tiver uma gestão honesta, transparente, vira bagunça"	-
PROF3	"Hum... vou tentar resumir..., gestão seria administrar a escola, assim igual uma empresa, com o trabalho dos professores fluindo, as contas em dia, escola organizada, alunos motivados, precisamos de muita motivação e menos estresse"	62,5%
PROF1	"Gestão é como o nosso gestor costuma fazer aqui, só resolvendo problemas diariamente dos alunos, de pais de alunos, funcionários, da DDZ e Semed [...], afinal a gestão da escola é responsabilidade do gestor, aos professores cabe o pedagógico"	12,5%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

No quadro 25, estão os relatos dos professores(as) participantes desse estudo, sobre a concepção de gestão (administração) e gestão escolar. A maioria dos professores (62,5%), compreendem a gestão ou/administração ou gestão escolar como indissociáveis, não percebem diferença entre gerir uma escola ou uma empresa, concepções similares as que foram apresentadas pelos gestores(as).

O PROF2, que representa 12, 5% das respostas e fez uma reflexão mais pontual, menciona que a gestão é um sistema organizado para gerir uma determinada instituição, mas que na escola, a gestão deve contar com a participação de todos. Nota-se que esse professor já possui a visão de uma gestão mais participativa (democrática), temática que será discutida posteriormente.

O PROF1, idem 12,5%, se posicionou em relação a responsabilidade da gestão escolar, entende que esta, deve ser competência apenas do gestor, porém a gestão escolar envolve diversas atividades no cotidiano educativo, que contribuem para a administração das unidades de ensino e para isso se efetivar é necessário que a escola possua uma equipe gestora de profissionais preparados, experientes e comprometidos com os objetivos da escola e em especial os professores, visto que, são eles que estão conduzindo os processos educativos dos alunos, apesar de apresentarem percursos, metodologias diferentes das empregadas na gestão administrativa, porém ambos estão interligados e contribuem para o fortalecimento da gestão escolar.

Sobre as responsabilidades do dirigente escolar, Paro (2005), aponta que precisamos compreender a direção escolar para além da forma que estamos habituados, ou seja, concentrar todas as responsabilidades da escola nas mãos do diretor. Embora saibamos que o Estado não oferece condições de trabalho adequado, mas insiste numa hierarquização em que parece ser mais fácil de exercer o controle sobre as ações nas escolas. Pressionar o diretor com diversos instrumentos burocráticos parece ser mais plausível do que atingir o coletivo de uma instituição. E a Semed está fazendo isso por meio dos métodos utilizados pela GIDE.

Ademais, outro aspecto importante que não podemos deixar de citar é que, todo gestor na rede da Semed é professor ou pedagogo na sua formação inicial e que estão assumindo na prática o papel de gestor escolar, conforme descrito no Regimento Geral das Unidades de Ensino da Rede Pública Municipal de Manaus, capítulo III da direção: Art.103. “A direção escolar será exercida por profissional efetivo do magistério (professor ou pedagogo) em atividade, sendo responsável pela gestão das atividades administrativas, pedagógicas e financeiras na unidade de ensino” [29].

Vale destacar que não há vagas em concurso público destinadas especificamente para gestores (as) na Semed e nem escolha de diretores por meio de eleição de princípios democráticos nas escolas, o que significa que para o/a pedagogo(a) professor (a) chegue a esse cargo, o processo de seleção acontece por indicação, conforme consta no Regimento Geral da Semed:

> Art. 104 A designação da função do diretor escolar se dará por ato discricionário do Secretário Municipal de Educação, destinar-se-á a servidores da educação que façam parte do Banco de Diretores Certificados da Rede Pública Municipal de Manaus. § 1º O Programa Municipal de Certificação e Composição de Banco de Diretores proverá os candidatos à função de Diretor Escolar conforme o ato normativo vigente do processo de certificação. § 2º O

[29] Regimento Geral da Unidades de Ensino da Rede Pública Municipal de Manaus, publicado no Diário Oficial do Município de Manaus-DOM/Edição 3852- Caderno II, página 10. Data 10 de março de 2016.

> processo de seleção será coordenado por Comissão Interna, podendo recorrer a outros setores da SEMED ou de instituições afins. (DIARIO OFICIAL DE MANAUS, 2016, p.10).

Sobre "atos discricionários são aqueles que a administração pode praticar com certa liberdade de escolha, nos termos da lei, quanto ao seu conteúdo, seu modo de realização sua oportunidade e conveniência administrativa" (ALEXANDRINO; PAULO, 2017, p.513.

E no caso da Semed, esse poder é conferido ao Secretário Municipal de Educação que autoriza quem estará à frente da administração das escolas municipais de Manaus.

A partir dos relatos dos 7(sete) gestores (as) participantes da pesquisa, apenas o G1, que possui mais de 30 anos de experiência na educação, sendo 17 (anos) como diretor escolar, chegou à função por meio de processo democrático, ou seja, os diretores (as) eram escolhidos(as), mediante participação direta de toda comunidade escolar (servidores, pais e alunos), entretanto não existem registros (documentos oficiais) na Semed que possam respaldar essa afirmação do G1, pois até o momento na história da secretaria nenhum gestor foi nomeado via eleição ou processos semelhantes, principalmente com a participação da comunidade escolar interna e externa.

Os demais gestores (as), todos revelaram que chegaram a essa função por meio de indicação de chefes, gerentes das DDZs ou de pessoas que possuem relações profissionais com a Sede/Semed, configuradas como relações políticas, herança de um clientelismo arraigado em muitos sistemas de ensino no país.

No censo escolar divulgados pelo Ministério da Educação (MEC) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) a 2022, revela o panorama sobre gestores escolares e docentes, os resultados obtidos constam que, apenas 11,4% das 162.847 pessoas em cargos de direção nas escolas da educação básica passaram por um processo seletivo qualificado antes de serem nomeadas pela gestão municipal. A mais importante pesquisa estatística sobre o ensino básico brasileiro revela, ainda, que 66,6% e 23,3% desses profissionais foram, exclusivamente, indicados pela gestão municipal e estadual, respectivamente.

O acesso ao cargo por meio de concurso público ocorre em 7% dos casos de escolas municipais e em 11,3% das estaduais. No que se refere a eleições com participação da comunidade escolar, o censo mostra que 31,9% dos gestores passam por esse tipo de processo nos estados e 12,9%, nos municípios. Outros meios representam 2,1% das escolhas, no caso das escolas municipais, e 4,8%, das estaduais (Brasil, 2022).

Importante registrar que o acesso ao cargo por esse tipo de mecanismo poderá trazer consequências para a escola, pois a tendência é que esse gestor(a), pode se tornar mais suscetível a atender aos interesses políticos de quem fez a indicação para o cargo do que atender os anseios da comunidade escolar. Nesse aspecto Dourado (1990), argumenta, que a nomeação quando levada em conta apenas por critérios políticos poderá transformar a "escola naquilo que, numa linguagem do cotidiano político, pode ser designado como "curral eleitoral", cristalizado pela política do favoritismo e marginalização das oposições" (DOURADO, 1990, p. 103).

Nos próximos quadros (26 e 27), contém recortes dos relatos de gestores(as) e professores(as), sobre a GIDE e como esses sujeitos percebem os impactos dessa nova gestão no trabalho do gestor escolar e nas atividades pedagógicas dos professores que atuam no EF nas turmas de 1º ao 5º ano nas escolas municipais de Manaus.

Quadro 26. Relatos de gestores(as): GIDE e a gestão escolar

Percepção do gestor (a)		
Gestor(a)	Resposta	Frequência/ relativa ou semelhança
G2	"A GIDE chegou na escola na verdade por meio do assessor de gestão, que se apresentou a todos e explicou de como seria desenvolvida a metodologia da GIDE na escola [...] Penso que a GIDE é uma ferramenta de apoio para auxiliar em nosso trabalho, quando ela chega com todos aqueles parâmetros e encaminhamentos a gente enquanto gestor, começa a ter foco, ela nos direciona, principalmente em nossos planejamentos e na execução dos nossos planejamentos'.	-
G6	"Soubemos da GIDE em uma reunião na Sede, mas não tínhamos a menor ideia de como seria realmente esse trabalho[...] E não tivemos nenhuma formação. Assim, para a gestão escolar a GIDE contribui no acompanhamento dos processos, agilizando as intervenções e o alcance das metas de aprendizagem".	-
G5	"A GIDE chegou tão rápido na escola, quando eu me dei conta, já estávamos executando nossas atividades orientadas por essa gestão. Na minha visão enquanto gestor a Gide tem me ajudado bastante, pois agora sabemos de nossos pontos fracos e fortes e aprendemos como melhorar nossos índices no IDEB	-
G4	"Eu já tinha ouvido falar que iria mudar nossa maneira de trabalhar, mas esse assunto não foi muito debatido, participei de uma reunião na Sede, mas foi algo muito rápido, não consigo ver como uma formação. Conforme eu disse anteriormente, no início foi bem difícil, porém no decorrer do tempo, pude perceber que a GIDE tem ajudado a nos organizar melhor, a ter objetivos mais definidos, dentre eles a melhoria nos índices de aprendizagem"	-
G7	"A DDZ avisou que teríamos mudanças a partir da GIDE, no início tivemos muitas dificuldades, agora já estou acostumado. A GIDE tem contribuído para que possamos planejar e executar as atividades. A coleta de dados que essa gestão realiza, mostra em que patamar a escola se encontra, os níveis de aprendizagem dos nossos alunos. E são esses dados que irão nortear outras ações para que possamos alcançar melhores resultados".	-
G3	"Quando implantaram a GIDE aqui na escola o que a gente sabia era que os assessores de gestão estavam vindo para ajudar a aumentar os índices da performance da Semed no ranking das escolas, usando esse ... PDCO, não, não o PDCA e no início os professores foram bem resistentes e não tivemos formação sobre esse método de trabalho. Esse ano (2022) penso que não vamos alcançar bons resultados devido as paradas que tivemos por conta da pandemia.	87,71%

G1	"Eu vejo a GIDE como mais um modismo adotado pela Semed, adaptando ferramentas de gestão das empresas privadas nas escolas. [...], chegou mudando praticamente todos os processos que fazíamos e tivemos que nos adequar a essa nova realidade. Eu tive uma formação sobre essa GIDE, mas para falar a verdade foram muitas informações, não foi muito proveitoso. Na verdade, essa GIDE foi uma proposta que chegou as escolas de cima para baixo, veio da Semed e todos os servidores tiveram que acatar [...], houve muitas discussões, brigas, reclamações, entretanto, foi algo que já estava decidido".	14, 29%

Fonte: Matos (2023). Pesquisa de campo. Entrevistas (2021; 2022).

Perguntamos aos gestores como se deu a implementação da GIDE na escola que atuam, se houve reuniões, discussões ou curso de formação para os servidores anteriormente a implantação dessa nova gestão e suas percepções sobre os métodos que passaram a adotar na execução de suas atividades nas escolas a partir dessa nova gestão.

A maioria dos gestores (87,71%), emitiram respostas semelhantes, afirmando que participaram de uma reunião na secretaria sobre as ações estratégicas para melhorar os índices da educação na Semed, evento que contou com a participação do secretário da pasta, assessores das DDZs, chefes e gerentes do Departamento de Gestão Educacional- DEGE, mas nesse periodo o trabalho do Instituto Áquila LTDA já havia começado nas escolas e essa reunião foi oportuna para repassar informações de que a gestão dos processos administrativos e pedagógicos seriam modificados a partir da implementação da GIDE nas escolas.

Consta no site da Semed sobre a reunião mencionada pelos gestores, que foi realizada em março de 2014, nesta evento o secretário de educação na época era Humberto Michiles, que fez a apresentação dos consultores do Instituto Áquila de Gestão LTDA, informando que a Semed elaborou ações, definiu metas e prazos para a elevação dos índices do IDEB, informando que a principal meta seria alcançar a 10ª posição no *ranking* do IDEB até 2015, entre as capitais brasileiras, pois os resultados referentes a 2011, Manaus encontrava-se em um dos últimos lugares (20ª posição), para isso solicitou empenho e comprometimento por parte dos gestores escolares, segundo as explicações do secretário Humberto Michiles, detalhou que o Instituto Áquila de Gestão LTDA, visava aprimorar o sistema de gestão da Semed, implementando ferramentas gerenciais para que os gestores utilizassem em suas atividades cotidianas, trabalhando de maneira mais direcionada e com foco em resultados.

Outra informação repassada nessa reunião foi sobre como os alunos seriam avaliados a partir da Gide, ou seja, bimestralmente utilizando as ferramentas de gestão, onde são realizadas monitorias preventivas nas unidades de ensino, por turma e entrevistas com professores e análise de desempenho dos alunos para identificar possíveis desvios e elaboração de ações corretivas e todas essas atividades quem executa continua executando são os assessores de gestão juntamente com o pedagogo e professores nas escolas.

Desse modo a Semed assegura que o acompanhamento da aprendizagem dos estudantes esteja sendo monitorada, identificando as disciplinas e as variáveis que impactam diretamente nos rendimentos escolares dos estudantes, assim a escola pode trabalhar as causas de maneira preventiva, objetivando melhorar o desempenho dos alunos.

Relevante registrar que o modelo das avaliações aplicadas nas unidades de ensino da Semed é similar aos da Prova Brasil, com isso os alunos já estarão preparados para os exames nacionais. Todo o processo da metodologia GIDE conta com o monitoramento do Instituto Áquila de maneira *online* via software que a empresa utiliza, os assessores de gestão são os responsáveis em inserir todas as informações obtidas nas escolas, aplicam o *check list,* com base nas atividades planejadas contidas nos Planos Pedagógicos e Ambiental e o Instituto Áquila compila esses resultados, transformando em gráficos e que posteriormente são apresentados nas reuniões de níveis e nos RADMs.

O G2, G4, G5, G6 e G7, percebem a GIDE como uma gestão que tem contribuído positivamente para os planejamentos, organização e execução das atividades, alcance das metas e melhoria nos resultados educacionais nas escolas, demonstraram que são favoráveis a metodologia e a seguem sem questionar, ainda que essas estratégias administrativas aplicadas pela GIDE sejam rígidas, padronizadas, inflexíveis e hierárquica.

Apenas um diretor G1 (14,29%), descreveu a GIDE como um "modismo" carregado de ferramentas, metodologias semelhantes as utilizadas no setor privado. Esse gestor afirmou que realmente participou de um treinamento direcionado a GIDE que durou 2 (dois) dias na DDPM/Semed, porém, disse que "não foi muito proveitoso" devido a quantidade de informações que foram repassadas em pouco tempo, esse gestor, entende que a GIDE foi uma decisão do dirigente municipal (prefeito), não houve participação dos educadores de modo geral e tiveram que acatar as orientações e encaminhamentos promovidos pela GIDE, ainda que tenham ocorridos embates, resistência, desentendimentos nas escolas e até certa pressão para que a direção/gestor se posicionasse contrário as inúmeras demandas oriundas dessa nova gestão, conforme consta nos relatos do G1, entretanto, ninguém levou adiante essas reivindicações.

Nessa perspectiva é preciso lembrar que a função de gestor escolar se configura como cargo de confiança, que ocorre por indicação política, não há eleição e nem concurso público para o exercício dessa função na Semed, conforme apresentamos nas discussões anteriores sobre gestão escolar. Esse contexto favorece a relação de submissão dos dirigentes das escolas, em decorrência principalmente pela troca de favores "uma vez que exercem cargos de confiança

do Poder Executivo, qualquer opinião contrária, estão sujeitos a perderem o cargo de direção nas escolas" (PEREIRA, 2020, p. 165).

O relato do participante G1, deixa evidente que a Semed ao contratar o Instituto Áquila de Gestão LTDA para implementar a GIDE na Semed, não contou com a participação dos profissionais que atuam diretamente nas escolas (professores, gestores, pedagogos, secretários) para a tomada de decisão na aquisição dessa nova gestão escolar, desconsiderando a CF (art.206, inciso VI), que estabelece os princípios da gestão democrática, e a LDBEN n.9394/96 (arts. 3º, 14º e 15º), que ratificam esses princípios. Lembrando que a contratação dessa consultoria foi indicação do BID, conforme discutido na 3ª seção desta tese.

A partir desses pressupostos há evidências de que a Semed passou a agir na contramão dos princípios democráticos, favorecendo as práticas centralizadoras dos governos, responsáveis em desenvolver ambientes de trabalho onde predomina o conformismo e atitudes passivas em seus liderados, pois apesar das tentativas de resistência face as imposições da GIDE, os educadores tiveram "que acatar, tivemos que nos adequar a essa nova realidade", "foi algo que já estava decidido" não há o que fazer (G1)".

Nesse caso, o poder de interferência do gestor escolar em relação as ações da GIDE são ínfimas, do mesmo modo os demais servidores, todos foram inseridos dentro de um processo com estratégias predeterminadas, aplicadas por uma consultoria que recebeu autorização das chefias superiores da Semed para realizar as modificações necessárias no trabalho realizado pelas escolas.

Enfim, o que se evidenciou a partir dos relatos dos participantes, apesar de uma perspectiva hegemônica positiva a adesão da GIDE por parte dos gestores escolares, ainda que tenhamos a constatação do conformismo ou acomodações por parte dos mesmos, haja vista que só precisam obedecer e realizar tarefas estabelecidas hierarquicamente, existem também espaços para as críticas e o pensar divergente dos sujeitos, mesmo que isso ocorra de maneira pontual e fragmentada.

A seguir, no quadro 27, apresentamos os recortes das falas dos professores sobre como ocorreu a implementação da GIDE na escola em que trabalham e como eles (as), percebem a metodologia da GIDE nas atividades pedagógicas realizadas por esses sujeitos.

Quadro 27. Relatos de professores(as): GIDE e o trabalho pedagógico.

Percepção do professor (a)		
Professor(a)	Resposta	Frequência/ relativa ou semelhança
PROF2	"Eu me sentia muito insegura de como deveria trabalhar com todas as mudanças que a GIDE trouxe, tudo estava voltado para metas, algumas impossíveis de alcançar, por exemplo a questão do	-

	cumprimento do currículo, do abandono, tem alunos que se mudam do bairro e some, o pai vai preso o aluno deixa de frequentar, fica difícil da gente controlar isso. Inicialmente houve muita resistência, foi um impacto para todos. [...], não participei de nenhuma formação específica, algumas reuniões sim, basicamente aprendi sobre a GIDE na escola com a pedagoga e o assessor de gestão"	
PROF6	"Tivemos algumas reuniões sobre como seria trabalhar com a GIDE, porém havia muitas informações desencontradas, muitos colegas não concordavam com tantas burocracias e com as metas estabelecidas pela Semed, foi um início difícil, chamavam os assessores de gestão de capataz, vigias, fiscais, delatores e até de X 9"	-
PROF7	"Na escola não tivemos um treinamento, digo um... assim direcionado para a GIDE, aprendemos na prática, foi tudo muito rápido, eu acumulava trabalho, pois tínhamos que ficar refazendo plano de ação e planilhas para atender o PDCA e alcançar as metas. [...] Com a GIDE a preocupação é maior com registros, evidências do que propriamente com a aprendizagem, vejo a GIDE como uma pedagogia baseada em quantidades, números"	-
PROF4	"Aqui não tive formação da GIDE, aprendemos no dia a dia, pegando informações daqui, dali. As reuniões realizadas pela GIDE e assessores, geralmente são apenas para cobranças das metas e passar informações técnico pedagógico que a escola realizava, temos um currículo a cumprir, planilhas para preencher, os prazos nem sempre nos ajudam"	-
PROF3	"Aqui na escola fiquei sabendo da GIDE ema uma reunião com a equipe pedagógica juntamente com os assessores de gestão da GIDE [...], nosso trabalho pedagógico não tem sido fácil desde então, vivemos sobre pressão de metas, indicadores e faróis. E como trabalhar tudo isso com a quantidade de alunos que temos na sala? E como cumprir o currículo com tantas atividades acumuladas?".	-
PROF5	"Quando a GIDE chegou na escola foi um momento muito tenso, foram dezenas de informações que se misturavam com a demanda que já tínhamos com nossos alunos, não tive formação sobre a GIDE"	-
PROF8	"Com a chegada da GIDE, foram muitas informações, ficamos muito sobrecarregados de tarefas na sala de aula, dar conta de tanto trabalho e a sala de aula lotada de alunos, tem sido complicado"	87,5%
PROF1	"Na época a GIDE se apresentou na escola como uma gestão que visava melhorias no rendimento escolar dos estudantes e que esse trabalho iria ser acompanhado durante todo o ano letivo e tem sido assim, nosso trabalho na escola é monitorado, mas sabe que me acostumei"	12,5%

Fonte: Matos (2023). Pesquisa de campo. Entrevistas (2021; 2022).

As entrevistas realizadas com 8 (oito) professores do 1º ao 5º ano do EF e que atuam nas 7 escolas *lócus* de nossa pesquisa, evidenciam que conheceram a GIDE por meio de reuniões nas escolas com os assessores das DDZs, gestores(as), pedagogos(as) e assessores de gestão e que essas reuniões e que não consideram como uma formação para conhecer a GIDE e que passaram a conhecer o método que essa gestão utiliza no dia a dia de suas atividades pedagógicas.

As respostas similares ficaram em 87,5% para os professores e descrevem que a GIDE representou um desafio, principalmente no início, apontam o aumento nas demandas de trabalho, em virtude das elaborações dos planos pedagógicos, ambientais, plano de ação com medidas corretivas, preenchimento de planilhas e muitas cobranças em um curto espaço de

tempo. Existe um monitoramento quinzenal realizado pelos assessores de gestão que permanecem nas escolas por cerca de uma semana ou mais, fazendo uma espécie de auditória (check/PDCA) nos planos de aula, nos diários de classe, nos relatórios elaborados pelos pedagogos e em todas as ações que foram planejadas e realizadas nas escolas.

A GIDE por meio de sua monitoria preventiva, controla o trabalho administrativo e pedagógico, ampliando as responsabilidades docentes frente à educação e a escola. Ozga (2000), afirma a existência de duas formas de controle: o direto e o indireto, essa autora parte do pressuposto contidos na análise das políticas educacionais de que o professor é sempre uma peça-chave, logo, o controle sobre o seu trabalho deve existir.

Percebemos que os professores(as) demonstraram maior preocupação em relação ao abandono e os conteúdo que precisam ser ministrados, estes, correspondem a 2 (duas) variáveis no IFC/RS, "execução do plano de curso" e "cumprimento do currículo" que são registrados no diário de classe e caso os professores não consigam dar conta de ministrar todos os conteúdos conforme planejado e de acordo com a proposta pedagógica do EF, terão que fazer um plano de ação com correções preventivas, utilizando estratégias para que esse conteúdo seja apresentado ao aluno, caso contrário aparecerá como uma ação não realizada e punida com o farol vermelho.

A pressão empreendida pelos processos da GIDE em relação ao currículo mínimo(básico), ignora os ritmos de aprendizagem dos estudantes, pois não importa se os conteúdos foram de fato assimilados e sim se estão sendo ministrados de acordo com as propostas pedagógicas de cada etapa de ensino, ou seja, o quantitativo se sobrepõe ao qualitativo, desconsiderando que "as pessoas são diferentes, os ritmos de aprendizagem são distintos, [...] a elaboração do plano deve ser flexível de modo a contemplar as dificuldades de aprendizagem, ou seja, esteja integrado ao processo"(MASETTO, 2003, p.148).

Identificamos nos relatos dos professores, que durante o *check list* dos assessores de gestão, exige-se a apresentação de evidências das ações que foram planejadas e realizadas nos planos, geralmente são vídeos, registros fotográficos, relatórios e cada professor realiza essa tarefa utilizando seus próprios recursos (celular e internet móvel), no caso das ações não realizadas, insere-se as informações no sistema da GIDE e que impactam diretamente nos faróis (verde, laranja e vermelho) e os educadores são diariamente pressionados a realizarem tarefas que não fazem parte do seu fazer pedagógico, mas que fazem parte das diretrizes da Gide.

Nesse cenário revela-se que o trabalho realizado pelos professores da Semed são reflexos das políticas educacionais contemporâneas, influenciadas pela logica empresarial e que estão presente na metodologia empregada pela GIDE nas escolas.

Segundo Evangelista (2012), essa lógica empresarial capitaneada pelas políticas educacionais no país, impacta sobremaneira no trabalho dos professores, a reconversão, a sobrecarga, o estreitamento curricular, segregação socioeconômica, precarização da formação, destruição da moral do professor, do sistema público de ensino e ameaça à democracia e torna o professor sem autonomia quanto aos objetivos e ao sentido do seu trabalho, passando a ser "um professor tarefeiro e alienado".

O PROF 5 e PROF8, além de relatarem as dificuldades em realizar as atividades pedagógicas a partir da GIDE, evidenciaram um dado relevante relacionado com a quantidade de alunos nas salas de aula das escolas municipais de Manaus que são em média 35 a 40 alunos por turma e os professores não têm assistente, ou estagiário para dar apoio aos trabalhos que realizam diariamente com os alunos. Verificamos no Regimento Geral da Unidades de Ensino da Rede Pública Municipal de Manaus[30], se havia nesse documento referências estabelecendo a quantidade de alunos por turmas no EF do 1º ao 5º ano e não encontramos, deixando precedentes para a Semed matricular aleatoriamente os estudantes dessa etapa de ensino.

Outra informação relevante que verificamos é sobre a quantidade de alunos matriculados no 1º ao 5º ano do EF na Semed que no periodo de 2019 a 2022, cresceu significativamente e as construções de novas unidades de ensino não estão acompanhando essa demanda, nesse ano (2023) a Semed possui 455 escolas que ofertam do 1º ao 5º ano, sendo que 78 (setenta e oito) escolas estavam em reforma geral no letivo de 2022 e os alunos estavam assistindo aulas remotas ou foram remanejados para outras unidades de ensino mais próximas ou não de seu domicílio.

Importante retomar a informação veiculada no site da Semed em 2017, com o seguinte título "Financiamento junto ao BID vai possibilitar a construção de 29 novas unidades de ensino". Empréstimos que detalhamos anteriormente na segunda seção dessa pesquisa, porém a quantidade de escolas previstas era de 72 unidades em 2014 e não 29 unidades de ensino como foi divulgado três anos depois (2017). A promessa da construção de 72 escolas era a justificativa para a aquisição de valores exorbitantes do referido financiamento junto ao BID no valor de US$ 52 milhões, aproximadamente R$ 150 milhões de reais e a redução de custos aluguéis de imóveis, cerca de 28 milhões de reais por ano em locação de 172 imóveis onde funcionam várias escolas da Semed. O financiamento foi solicitado junto ao Banco, por meio da Semed, para a execução do Proemem da rede pública municipal.

Pereira (2020), elaborou a seguinte crítica sobre essa questão da quantidade de escolas:

[30] Resolução n.038/CME/2015, aprovada em 03/12/2015. Fonte: https://semed.manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/2017/05/Regimento-Geral-das-Unidades-de-Ensino-da-Rede-Publica-Municipal-de-Manaus.pdf

> É notória a redução do compromisso em construir escolas de 72 para 29, sendo na realidade prática 18, pois cabe problematizar que os Centros Integrados Municipais de Educação – CIME´s que a Prefeitura de Manaus diz que vai construir estão sendo contabilizados como 2 (duas) unidades educacionais sendo construídas, por abrigar em seu projeto (Escola de Ensino Fundamental e Centro Municipal de Educação Infantil), e não como uma unidade educacional, o que chegaria ao cálculo de 11 unidades educacionais sendo construída mais 7(sete) creches, totalizando 18 e não 29. (PEREIRA, 2020, p. 134).

As evidências apresentadas sobre a quantidade de escolas construídas a partir da aquisição do financiamento do BID e as que realmente foram ou estão sendo concluídas pela Semed foi se modificando no decorrer dos últimos anos para menos. Em setembro de 2022, nesse mesmo site (Semed), noticiou-se que atual prefeito de Manaus, informou que até o final do ano letivo de 2022, estaria entregando cerca de 210 escolas reformadas, ele pontuou que "estamos construindo uma nova história na educação municipal, valorizando e dando condições para o professor trabalhar para que possamos obter os melhores índices possíveis, melhorando também o ensino para que os nossos alunos, nas suas avaliações, possam obter melhores resultados". Em seu discurso sobre a educação, nota-se que a qualidade da educação municipal manauara está sendo vinculada ao *ranking* do IDEB, uma qualidade constatada apenas por meio dos resultados das avaliações em larga escala.

A tabela 17 mostra o quantitativo de alunos matriculados nos anos de 2019 a 2022:

Tabela 17. Quantitativo de alunos do 1º ao 5º do Ensino Fundamental Semed Manaus.

2019	2020	2021	2022
43.228	45.623	48.563	69.119

Fonte: Semed/Deplan/Sigeam, 2022.

A quantidade de alunos inseridos nas salas de aulas, poderá interferir na qualidade de ensino, tendo em vista que, há um único professor para executar diversas atividades ao mesmo tempo e ainda dar conta das demandas que são requeridas pela GIDE, indicando que esses aspectos estão contribuindo para intensificar a carga de trabalho desses professores, tornando-a ainda mais exaustiva, desviando da finalidade de seu verdadeiro papel que é o trabalho pedagógico, ensino e a aprendizagem dos alunos. Nesse cenário podemos pensar em uma relevante dimensão sobre o trabalho do professor nas perspectivas das mudanças quem vem ocorrendo no mundo produtivo, especialmente pela introdução de métodos gerenciais, tais como os que estão sendo utilizados pela GIDE nas escolas. Dal Rosso (2008), descreve um conceito de intensificação nos processos de trabalho,

> Chamamos de intensificação os processos de quaisquer naturezas que resultem em um maior dispêndio das capacidades físicas, cognitivas e emotivas do trabalhador como objetivo de elevar quantitativamente, ou melhor, qualitativamente os resultados. Em síntese, mais trabalho (DAL ROSSO, 2008, p.23).

Essa reflexão sobre a intensificação é o retrato do mundo do trabalho contemporâneo que atinge os trabalhadores em todos os setores, inclusive o setor educacional. Intensificam-se, todos os trabalhos, elevando- se a carga e o esforços dos trabalhadores, sem necessariamente aumentar as horas trabalhadas, resultando em cansaço e desmotivação por parte dos profissionais, prejudicando qualitativamente no desenvolvimento de suas atividades laborais.

Durante a pesquisa de campo observamos que algumas escolas possuem estruturas precárias, fachadas precisando de pintura, armários com avarias, quadro branco que precisam ser trocados, salas com portas, janelas, cadeiras, mesa do professor quebrados e ar-condicionado precisando de troca ou manutenção. Manaus/AM, possui um clima quente e úmido, as temperaturas são bem elevadas principalmente no verão e as escolas precisam de salas refrigeradas, a escola precisa ter os aparelhos de ar-condicionado funcionando para que os alunos e professores desenvolvam suas atividades pedagógicas.

Percebemos também pouco ou nenhum espaço para atividades recreativas ou possibilidades de aulas externas, tais como: quadra, biblioteca e alguns laboratórios em desusos devido à falta de máquinas e acesso à internet.

Obviamente que, apenas uma boa infraestrutura não são garantias de a aprendizagem, porém, estudar em um local dotados de recursos variados, implementação de programas, projetos pedagógicos, articulados com instalações adequadas, equipamentos em boas condições de uso, certamente acrescentará mais qualidade na formação do estudante e ao trabalho docente.

Em um estudo desenvolvido por Soares Neto, Karino e Andrade (2013), sobre a influência que infraestrutura das escolas podem causar no desempenho dos estudantes. Os autores citam a pesquisa desenvolvida por Jonh Hattie em 2009 intitulada: Aprendizagem visível uma síntese de mais de 800 meta- análises relacionadas o desempenho dos estudantes a infraestrutura das escolas de vários países. Neste estudo foi argumentado que

> [...] A maior fonte de variância está, na verdade, dentro das escolas e não entre as escolas. Este dado é consistente em países desenvolvidos, em que a infraestrutura escolar se apresenta de maneira equitativa entre as escolas, não podendo ser validado em países que possuem um sistema educacional desigual, como o Brasil, um país cuja responsabilidade pela oferta da educação básica é dividida entre estados e municípios dentro de um cenário de gigantescas desigualdades regionais e com a enorme disparidade existente entre as diversas redes de ensino. (SOARES NETO *et al*, 2013, p.81).

Soares Neto et al (2013), por meio de uma escala, mediram a infraestrutura escolar, mostraram que, aproximadamente, 84,5% (164.786) das unidades escolares situavam-se no nível Elementar ou Básico (45% nível Elementar, 86.739; 40% no Básico, (78.047). Deste total, somente 14,9% das unidades escolares se encontravam no plano Adequado (29.026) e 0,6 % no Avançado (1.120).

Os níveis foram estabelecidos de forma que as escolas classificadas no estágio "Elementar "possuíam somente aspectos elementares para o funcionamento: energia, água, sanitário, esgoto e cozinha. No nível Básico, além dos itens presentes no nível anterior, em geral, elas possuíam sala de diretoria e equipamentos (TV, DVD, computadores e impressora). No nível Adequado, as unidades escolares possuíam infraestrutura que possibilitava um ambiente mais propício para o ensino e aprendizagem (espaços como sala de professores, biblioteca, laboratório de informática, sanitário para Educação Infantil, quadra esportiva, parque infantil, máquina copiadora e acesso à internet).

E por fim no nível Avançado, as instituições possuíam uma infraestrutura escolar mais próxima do ideal, com laboratório de ciências e dependências adequadas para atender estudantes com necessidades especiais, espaços para realizar atividades diversificadas dirigidas.

Esse estudo mostrou ainda que o maior número de escolas situado no nível Elementar está nas regiões Norte (71%), onde está situada Manaus/AM, local onde realizamos nosso estudo. Em seguida o Nordeste (65,1%). O Sudeste conta com 22,7% neste plano, 57% no Básico,19,8% no Adequando e 0,5% no Avançado. As escolas federais apresentam os melhores resultados (62,5% nos níveis Adequado e Avançado). Das estaduais, 51,3% estão na categoria Básica e 61,8% das municipais estão na categoria Elementar. Portanto, esses dados revelam um cenário pauperizado das realidades do país em relação à infraestrutura escolar, onde quase 85% das unidades de ensino no Brasil possuem um nível Elementar ou Básico.

Consideramos essas discussões sobre as disparidades de infraestrutura das escolas brasileiras de grande relevância, um tema que evidencia as desigualdades entre as unidades de ensino das regiões do país, visto que, boa parte das escolas brasileiras estão funcionando sem garantias dos padrões mínimos de qualidade, necessitando de políticas públicas voltadas para minimizar essas diferenças de modo que promovam ambientes escolares mais favoráveis de aprendizagem e melhores condições de trabalho para os professores. Questões como infraestruturas das escolas estão inseridas nos itens dos 5s no check list do padrão mínimo nas escolas, detalhado na quarta seção desse estudo no quadro 12.

Entretanto não podemos esquecer que aspectos físicos e estruturais das escolas não compete aos professores solucioná-los, mas que devido a racionalidade inerente a GIDE essas

particularidades têm sido ignoradas. Deste modo, tanto a dimensão socioeconômica dos estudantes, quanto a realidade em que as escolas estão inseridas e isso inclui eventos de violência, insegurança, aspectos estruturais e que não são considerados pela Gide no momento de apresentar os dados, especialmente no RADM.

Enfim, ainda que o prometido pela GIDE, seja identificar a (s) causa(s) dos problemas que impedem alavancar os índices do IDEB e melhoria na educação da Semed, as técnicas utilizadas nessa gestão estão centradas em aspectos superficiais, nas soluções paliativas para quais os próprios educadores são responsáveis em buscar estratégias para solucionar todas as demandas requisitadas por essa gestão integrada.

Nos próximos quadros (28 e 29), estão as percepções dos participantes sobre as ferramentas que a GIDE está utilizando para monitoramento e acompanhamento das atividades nas escolas. Nosso objetivo foi identificar por meio desses relatos, se esses sujeitos de fato conhecem essas ferramentas e as finalidades das mesmas para o trabalho que realizam, seja na gestão ou no pedagógico.

Quadro 28. Relatos de gestores(as): as ferramentas de gestão da GIDE.

Percepção do gestor (a)		
Gestor(a)	Resposta	Frequência/ relativa ou semelhança
G4	"Reconheço as ferramentas da GIDE como estratégias para o alcance de nossas metas das quais posso citar: aumentar nossos índices de aprendizagem, diminuir os números de abandonos e melhorar a qualidade de ensino da Semed de modo geral"	-
G7	"Nos auxiliam no alcance das metas, principalmente o RADM, que aponta onde precisamos melhorar e os faróis dos resultados nos ajudam a fazer nosso PDCA, planos de ações. [...] ajuda a identificar estamos e o que precisamos fazer para chegar em nosso objetivo"	-
G5	"Ficamos sabendo antecipadamente o que já alcançamos e quanto falta para alcançar as metas planejadas"	-
G3	"Facilitou o trabalho de controle que tínhamos anterior a GIDE, pois agora temos um assessor para coletar todos dados e apresentar os resultados, item por item, agora não preciso mais ficar correndo atras dessas informações"	-
G2	"As ferramentas só têm nos ajudado a melhorar nossos índices de aprendizagem e a organizar o fluxo das atividades de gestão e pedagógica"	71,4%
G1	"Tenho algumas ressalvas na utilização dos 5S por exemplo, nossa infraestrutura depende da Semed e não deveria constar nos faróis, o IFC/RS também, existem itens que foge ao nosso controle, por causa desses dados, temos que nos virar para deixar sempre o ambiente limpo e organizado, até lixeiras temos que comprar, fazer bingos, rifas para arrecadar dinheiro para comprar as coisas pra cá. Os recursos que chegam não dar para arrumar tudo"	-
G6	"O RADM que aponta o desvio de metas, mas tem metas que não compete somente a gestão da escola, ou seja, somos responsabilizados por algo que não podemos mudar"	28,5%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

Quadro 29. Relatos de professores(as): as ferramentas de gestão da GIDE.

Percepção do professor (a)		
Professor(a)	Resposta	Frequência/ relativa ou semelhança
PROF2	"As ferramentas até que eu consigo acompanhar, o desconforto é com o controle de tudo que fazemos na escola"	-
PROF8	"Percebi que a partir da aplicação dessas ferramentas de gestão, todas as nossas ações que planejamos passaram ser controlados por metas e resultados"	-
PROF6	"Conheço o PDCA, RADM, 5S, mas a pior parte é quando acende os faróis laranja ou vermelho"	37,5%
PROF4	"Dizer que entendo como utilizar todas as ferramentas eu estaria mentindo, sei bem que tudo agora tem metas e prazos, as vezes é complicado"	-
PROF1	"Eu não consigo entender muito bem todos os processos dessas ferramentas que a Gide utiliza, mas o nosso trabalho na escola ficou muito atrelado a tudo isso, principalmente o RADM"	25%
PROF7	"Várias vezes tive que ler bastante sobre como utilizar as ferramentas para poder entender e usar no meu trabalho"	-
PROF3	"Essas ferramentas, esse método só trouxeram mais trabalho para escola, principalmente para os professores"	25%
PROF5	"Tento fazer o meu trabalho conforme as orientações da pedagoga e assessora de gestão, entrego tudo e pronto e ninguém pode me cobrar nada"	12,5%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

O quadro 28 e 29, contém as concepções de gestores e professores acerca da utilização das ferramentas da GIDE, 71,4% dos relatos dos gestores indicam semelhanças de respostas e consideram essas ferramentas como estratégias de melhoria na organização de seus trabalhos, no alcance objetivos e metas, apontam o RADM e PDCA, plano de ação e os faróis como principais ferramentas que estão contribuindo em suas práticas de gestão nas escolas.

O G1 e G6 (28,5%), fizeram críticas quanto a utilização das ferramentas da GIDE, sobretudo na aplicação do check list do 5s e do Plano Ambiental. No caso do 5s o gestor se refere a não conformidade que são aplicadas quando a escola não possui determinado material que consta na lista uma responsabilidade que recai para toda comunidade escolar e os recursos federais que recebem Programa de Dinheiro Direto na Escola- PPDE, não são suficientes para suprir as demandas das escolas e para que não fiquem no vermelho (referindo-se aos faróis), além de limitação de como devem ser aplicados os recursos e a comunidade escolar recorrem as rifas, bingos para arrecadar recursos e comprar materiais, os mesmos que deveriam ser disponibilizados pela Semed, conforme consta na lista do Padrão Mínimo.

Quanto ao IFC/RS, o G1 se refere as dimensões que fazem parte das estratégias de coleta estatísticas do IFC/RS que utilizam nas escolas, como o das condições ambientais que estabelece padrões mínimos para: ambiente da qualidade, prevenção do uso de drogas, gravidez na adolescência e prevenção da violência, quadro de professores completos, absenteísmo dos

docentes, dentre outros. Em alguns casos, os gestores precisam solicitar apoio da equipe do Centro Municipal de Atendimento Sociopsicopedagógico – CEMASP, que realiza um trabalho preventivo de combate à evasão, uma equipe multidisciplinar (pedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos e assistentes sociais), esses profissionais fazem assessoramentos nas escolas, ministrando palestras, realizando visitas domiciliares e orientação, porém são atendimentos pontuais e não há profissionais suficientes para atender toda a rede de ensino.

Quando o gestor argumenta que "tem metas que não compete somente a gestão da escola, ou seja, somos responsabilizados por algo que não podemos mudar (G6)", e apresentou como exemplo a questão sobre gravidez na adolescência, um dos pontos citados é a questão da abordagem dessa problemática para estudantes que ainda estão na pré-adolescência, imprescindível contar com a colaboração de profissionais preparados para tal, mas principalmente o apoio dos pais e responsáveis dos alunos. Porém, muitos estudantes não têm acompanhamento de seus responsáveis, alguns chegam à escola com colegas ou vizinhos.

Souza *et al*, 2012, elabora o seguinte argumento sobre gravidez na adolescência "[...] a gestação precoce é multifatorial e sua etiologia está relacionada a aspectos de ordem biológica, familiar, psicológica, social e estrutural como falta de estratégias adequadas para prevenção da gravidez nesta fase, sendo assim precisa ser analisada em todas as suas dimensões" (SOUZA *et al*, 2012, p. 795).

O questionamento elaborado pelos gestores foi de como a comunidade escolar poderia controlar esse tipo de situação, visto que, existem multifatores envolvendo a gravidez na adolescência. E quando a GIDE realiza a auditoria sobre gravidez, faz-se a seguinte equação: divide-se o número total de estudantes do sexo feminino de 9 a 17 anos grávidas, dividido por número total de estudantes nas mesmas faixa-etárias, caso a escola tenha casos de gravidez nessa faixa etária é preciso realizar um plano de ação com atividades que relacione a temática como medidas preventivas, adicionando mais atividades que os professores precisam planejar e se organizar para cumprir o plano de ação, geralmente em dias de eventos, as escolas utilizam tempos corridos.

Consta no site da Secretaria Municipal de Saúde (SEMSA), a secretária Shádia Fraxe, informou que o município de Manaus vem atingindo números menores a cada ano, com taxa de 20,06% em 2016, proporção que caiu para 19,20% (2017), para 18,63% (2018), 17,75% (2019), 17,22% (2020) e chegou a 16,26% (2021). O cenário é resultado de inúmeras ações em conjunto voltadas para a atenção à saúde do adolescente.

Em relação a violência e drogas, conforme apresentado anteriormente (seção IV) sobre a caracterização das escolas onde realizamos a pesquisa, onde revelou-se que, as referidas unidades de ensino estão inseridas em diversas realidades e nestas, estão presentes a violência.

A OMS, 2002, define a violência como o "uso intencional da força ou poder em uma forma de ameaça ou efetivamente, contra si mesmo, outra pessoa, grupo ou comunidade, que ocasiona ou tem grandes probabilidades de ocasionar lesão, morte, dano psíquico, alterações do desenvolvimento ou privações".

Abramovay et al, 2005, argumenta sobre como a falta de segurança pode afetar as pessoas:

> Pode-se dizer que a falta de segurança existe tanto como um fantasma "que ronda os indivíduos, ameaçando sua integridade física e psicológica, quanto como uma fratura que efetivamente se processa na ordem cotidiana por meio de atos criminosos e ações de caráter violento (ABRAMOVAY et al, 2005, p.276).

Nos relatos dos participantes de nossa pesquisa, por diversas vezes citaram as condições de vulnerabilidade que a comunidade em torno da escola vivencia, principalmente pelo tráfico de drogas nessas comunidades e os reflexos dessa problemática recai principalmente na manutenção da frequência dos estudantes na escola.

A violência relacionada ao tráfico tornou-se uma questão relevante socialmente, visto que, interfere no funcionamento dos bairros, sobretudo os bairros populares e consequentemente nas escolas que estão situadas nesses locais, figurando com mais um desafio para a comunidade escolar enfrentar, além de tantos outros que já possuem.

Os gestores, professores estão convivendo com a insegurança diariamente em seus locais de trabalho, as escolas não têm segurança armada, utiliza-se o sistema de monitoramento o COSE, um sistema que não impede tem sido eficiente nem para conter os furtos no interior das unidades de ensino, principalmente nos finais de semana, conforme descreveu o G2.

"Há furtos de aparelhos eletroeletrônico, ar-condicionado, até insumos da merenda escolar, esse sistema não nos protege de nada" (G2).

"Conseguimos com muito custo câmeras de segurança aqui na escola, porém nos feriados e finais de semana não fazemos esse monitoramento" (G5)

A tendência é que a escola para se proteger acaba se isolando da comunidade, adotando medidas de proteção e segurança na tentativa de conter os atos de violência, tais como: câmeras de vigilância, alarmes, muros altos, cercas eletrificadas, portão fechado, policiamento, os quais são priorizados em detrimento de intervenções de cunho educativo e social (SPÓSITO, 1998).

De acordo com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), foram registrados no Brasil um total de 30.954 homicídios de janeiro a setembro de 2021. Os dados revelam que, no Amazonas, o número de assassinatos subiu nesse período, enquanto no restante do país o número diminuiu, representando uma queda de 4,7%. dados apontam que o Amazonas lidera o ranking de seis estados (Roraima, Amapá, Maranhão, Pará e Tocantins) onde houve aumento de mortes violentas, registrando 38% de crescimento em assassinatos, sendo a maioria protagonizados pelo tráfico de drogas.

Nesse mesmo período, o Amazonas registrou 124 mortes a cada 100 mil habitantes, tendo Manaus como o epicentro da violência, onde aconteceram, sobretudo, diversos ataques de organizações criminosas. Nesse cenário, acrescenta-se um novo elemento de violência, que vem ganhando forças nos últimos anos em que as escolas se tornaram alvo denominados de "ataques as instituições de ensino" gerando um clima de pânico e insegurança a comunidade escolar e familiares. Violência dentro das escolas é reflexo de um conjunto de problemas estruturais arraigados no cerne de nossa sociedade.

Um estudo que está sendo realizado pela Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP, consta que 23 ataques ocorreram nas últimas duas décadas nas escolas brasileiras, sendo que 10 ocorreram a partir do segundo semestre de 2022, entre os ataques ocorridos está o de Manaus, em uma escola privada, onde um menino de 12 anos lesionou dois estudantes e uma funcionária com uma arma branca.

Ainda que a temática violência não seja o foco de nossos estudos, não podemos ignorar que faz parte de um aspecto social relevante a ser debatido e que pode acarretar implicações para o trabalho realizado por gestores e professores e toda comunidade escolar, visto que, o medo e a insegurança representam uma ameaça aos pilares fundamentais na formação das crianças e dos jovens do nosso país.

No caso dos professores 37,5% percebam as ferramentas utilizadas nas escolas sobre a orientação da GIDE, servem como mecanismo de controle de suas atividades pedagógicas, "Percebi que a partir da aplicação dessas ferramentas de gestão, todas as nossas ações que planejamos passaram ser controlados por metas e resultados" (PROF8). Há um fluxo de novas necessidades, expectativas e indicadores que nos obriga a prestar contas continuamente e a ser constantemente avaliados (BALL, 2005, p. 549).

E 25% dos professores ainda não entendem muito bem como funcionam essas ferramentas, outros 25%, apontam que as ferramentas da GIDE, intensificaram suas atividades e houve um aumento de trabalho, além das atividades pedagógicas que já realizam, agora precisam lidar com processos de elaboração de plano de ação, medidas corretivas e vários

formulários para preencher. “Essas ferramentas, esse método só trouxeram mais trabalho para escola, principalmente para os professores” (PROF3).

Após as discussões envolvendo a percepção dos participantes sobre a implementação da GIDE e a utilização das ferramentas de controle e padronização nas unidades de ensino da Semed, solicitamos que expusessem suas opiniões sobre gestão democrática e quais práticas envolvendo os princípios democráticos utilizam na escola.

Nos quadros 30 e 31**,** iremos apresentar as percepções de gestores e professores sobre gestão democrática e como estão ocorrendo as práticas democráticas nas escolas que atuam.

Quadro 30. Relatos de gestores(as): GIDE e a gestão democrática na escola.

Concepção do gestor (a)		
Gestor(a)	Resposta	Frequência/ relativa ou semelhança
G2	“Na minha concepção de gestão democrática é aquela que você consegue ouvir todos os segmentos e aí trazer uma discussão sobre aquilo que é melhor para todos, considero que sim, temos uma gestão democrática na escola, mesmo com a GIDE fazendo parte do nosso trabalho”	-
G3	“Temos uma gestão democrática, pois todas as ações, programas e metas são pensadas juntos, primeiramente escutamos todas as pessoas envolvidas, distribuindo as tarefas as ações que inserimos em nossos os planos de ações orientados pela GIDE”.	-
G6	“Considero que temos uma gestão democrática sim, geralmente eu não trabalho só com minhas ideias, trabalhamos com os planejamentos coletivos com a participação de toda comunidade escolar, somos uma equipe gestora e GIDE nos orienta a alcançar nossos objetivos”	42,58%
G7	“A gestão democrática aqui na escola, funciona para algumas situações, porém ainda que desagrade algumas pessoas, temos que tomar as decisões de qualquer forma, portanto não temos uma gestão totalmente democrática e a GIDE é uma realidade, não podemos mudá-las.	-
G4	“É uma gestão parcialmente democrática, temos uma autonomia limitada em relação as demandas, principalmente as oriundas da Semed, quando vem de lá, já está decidido, muitas coisas são desagradáveis, mas a gente tenta fazer da melhor forma possível”.	-
G1	“Então assim eu não posso dizer que nós já estamos vivenciando uma gestão democrática participativa em todos os seus conceitos em todas as suas funções e necessidades, mas, nós estamos iniciando esse processo. A GIDE não mudou muita coisa em nossas decisões internas, mas em nossas atividades pedagógicas sim, trabalhamos por metas e não existe meio termo, temos que fazer”	-
G5	“Aqui trabalhamos na medida do possível de forma democrática, mas a maioria das vezes as decisões já estão tomadas pelos gestores, gerentes, chefes que estão na Secretaria e na DDZ, apenas repassamos as orientações a equipe escolar para realizarmos o que for de nossa incumbência”. No caso da implementação da GIDE foi exatamente assim, nem imaginávamos do que era realmente essa gestão”	57,42%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

Quadro 31. Relatos de professores(as): GIDE e a gestão democrática na escola.

Concepção do professor(a)		
Professor(a)	Resposta	Frequência/ relativa ou semelhança
PROF2	"Considero que na escola a gestão é democrática participativa, caso contrário não teríamos como alcançar bons rendimentos escolares e GIDE só nos mostrou os caminhos para conseguir esses resultados"	-
PROF7	"Temos aqui a gestão democrática, pois compartilhamos o planejamento pedagógico que será analisado e executado, temos o Plano Pedagógico e Ambiental que fazemos juntos com os assessores de gestão da GIDE"	-
PROF3	"Democrática, vivemos em constante interação com a comunidade escolar, há participação e diálogo". Em relação a GIDE, todos os planos fazemos com o assessor de gestão.	-
PROF1	"Existe muita exigência no ambiente escolar, mas considero democrática, porém com pouca participação de professores nas decisões e com a chegada da GIDE só piorou.	50%
PROF6	"A gestão aqui na escola é burocrática, os processos educacionais são centralizados no gestor, os professores quase não participam da tomada de decisões. E com a GIDE, houve muita resistência, nas reuniões tinha muitas reclamações devido a quantidade de coisas pra fazer além daquelas da sala de aula, confesso que até hoje ainda não me acostumei com isso"	-
PROF5	"Burocrática, raramente participativa e com todas as atividades que precisamos fazer para dar conta da GIDE só opinamos se for realmente necessário"	-
PROF4	"Aqui os professores são consultados algumas vezes, por exemplo, quando as verbas chegam na escola como serão usadas, mas tudo já vêm definindo, onde e como serão aplicadas, apenas concordamos. [...] em relação a GIDE não vejo nada de democrático, temos que fazer e ponto final".	37,5%
PROF8	"No início, quando comecei a trabalhar na escola eu considerava democrática e humanizada, atualmente com a GIDE vejo que a preocupação é alcançar as metas da Semed, colocar a escola e o gestor nos holofotes"	12,5%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

As concepções apresentadas nos quadros 30 e 31 sobre gestão democrática a partir da GIDE nas escolas, constam os seguintes dados: 42,58% dos gestores consideram que a escola em que trabalham possuem uma gestão democrática, não perceberam mudanças nesse aspecto, mesmo com a implementação da GIDE. Outros 57,42%, expuseram opiniões parecidas, dizendo que trabalham parcialmente, utilizam práticas democráticas em algumas situações, mas que o poder de decisão geralmente já vem estabelecido pela Semed, ou pelas DDZs.

Lembrando que, nas discussões realizadas anteriormente em nossa pesquisa já foi sinalizado que a implementação da GIDE se deu diretamente pelo dirigente da prefeitura municipal de Manaus por indicação do BID, sem nenhuma consulta a comunidade escolar.

Em relação aos professores, as opiniões foram fragmentadas, 50% afirmam que trabalham com a gestão democrática e os 37,5%, disseram que a escola possui uma gestão burocrática. "A

gestão aqui na escola é burocrática, os processos educacionais são centralizados no gestor, os professores quase não participam da tomada de decisões" (PROF 6).

O PROF 8 (12,5%), apontou as influências da GIDE nas práticas democráticas na escola, relatando que no início acreditava que a escola tinha uma gestão democrática, mas com a implementação da GIDE tudo mudou, evidenciando que a partir da presença GIDE "a escola ficou menos humanizada e centrada apenas em metas e colocar a escola e gestor e a própria secretaria nos holofotes".

Na fala da PROF8, percebe-se que a referência que ela faz sobre a desumanização a partir da GIDE, refere-se as práticas adotadas que foram adotadas por essa gestão, passando a gerir a educação pública municipal nos moldes tecnicistas, seguindo os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, baseadas em indicadores e metas em desacordo com as concepções de democratização da educação e suas finalidades.

Sabe-se que o principal fundamento da gestão democrática no ensino público passa a ser estabelecido na CF/88, onde prever em seu art. 206, em que institui a "democracia participativa" e possibilita o exercício "direto" do poder (art.1º) e no art. 211 o regime de colaboração entre os entes federados (União, Distrito Federal, Estados e Municípios).

Posteriormente ao advento da CF/88, a autonomia e a gestão participativa na escola também estão previstas no art. 17 da LDB, que estabelece: "os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público". Em outras palavras, a gestão deve ser construída por meio da coletividade, de pessoas da instituição trabalhando em um projeto pedagógico que tenha como principal objetivo a formação humana da sociedade.

Relevante enfatizar que a gestão democrática da escola pública como princípio, não deve ser compreendida como uma boa ação em prol da educação por parte do governo, mas sim como uma conquista social e política de uma parcela da sociedade brasileira (DOURADO, 2006).

Todavia, debater sobre os processos democráticos e sua efetivação no campo da educação em nosso país, tem sido um grande desafio, visto que, ainda temos resquícios da tradição histórica de autoritarismo em nossa sociedade, em que parte da população sempre foi excluída do processo de participação das decisões de seu interesse. Paro (2008, p.18), corrobora com essa afirmativa quando aponta que:

> "[...] a democracia não se efetiva na prática, por seus princípios muitas vezes, são postos de lado, visto que é fruto de: "uma sociedade autoritária, com

> tradição autoritária, com organização autoritária e, não por acaso, articulada com interesses autoritários de uma minoria, orienta-se na direção oposta ao da democracia".

Essa constatação sobre democracia emitida por Paro (2008), significa que isso geralmente ocorre para beneficiar os interesses econômicos, políticos, sociais e culturais mais amplos, portanto, operando na contramão de uma experiência verdadeiramente democrática, na realidade trata-se de uma democracia limitada, tal qual, evidenciado nos relatos de alguns participantes de nossa pesquisa.

Luck (2009, p. 41), descreve como a gestão democrática acontece "[...] a gestão democrática ocorre na medida em que as práticas escolares sejam orientadas por filosofias, valores, princípios e ideias consistentes, presentes na mente e no coração das pessoas, determinando o seu modo de ser e de fazer". Portanto, o processo de democratização ou gestão democrática no contexto escolar, não se origina do acaso, mas sim pelos resultados, processos de debates, decisão e implementação.

O coletivo da escola deverá ser a bussola norteadora das ações, todos são responsáveis pela sua efetivação e o gestor escolar tem papel fundamental nesta proposta de democratização, sendo o articulador desse processo de participação e autonomia, colaborando e administrando propostas que visa à qualidade de ensino e consequentemente o que é melhor para o alcance dos objetivos da escola, dar voz aos partícipes, sem ser centralizador e autoritário, mas ao mesmo tempo, não pode se esvaziar de conteúdos analítico e crítico, exercendo a função de gestar a instituição em que atua (OLIVEIRA, 2002).

Importante registrar que a gestão democrática almejada para a escola pública se difere da gestão democrática praticada pela administração em geral, sobretudo a empresarial, além de diferentes, são antagônicas, enquanto a gestão empresarial tal qual a Gide, fundamenta-se no neoliberalismo, que utiliza como estratégias o controle, a inflexibilidade, a racionalização de recursos, adotando os princípios da eficiência, produtividade e ganhos econômicos na esfera pública, a outra (gestão democrática para a escola pública), pode ser definida como aquela que surge como uma nova alternativa para o processo político administrativo, que deve organizar, viabilizar e orientar a prática social da educação nos sistemas de ensino do país.

Todavia a gestão democrática não pode ser considerada a redentora de todas as demandas escolares, conforme dito por Romão e Padilha (2000):

> Não se pode pensar que a gestão democrática da escola possa resolver todos os problemas de um estabelecimento de ensino ou da educação, mas a sua implementação é, hoje, uma exigência da própria sociedade, que a enxerga como um dos possíveis caminhos para a democratização do poder na escola e na própria sociedade (ROMÃO e PADILHA, 2000, p. 92).

A gestão democrática se configura como um processo contínuo, que poderá se fortalecer a partir das vivências participativas nas escolas, como está sendo legalmente instituída e discutida essa gestão nas práticas escolares. O PPP da escola pode servir como exemplo, por ser um instrumento construído sobre vários olhares e mãos, o espaço escolar sendo mediado, no que cabe a sua forma de gestão, pelas representações colegiadas, como por exemplo, o Conselho Escolar, Associação de Pais e Mestres e Grêmio Estudantil, desempenham um papel importante no exercício da democracia nas unidades de ensino.

Nos relatos de gestores e professores mostram fortes evidências de que as experiências desenvolvidas nas escolas em que estão atuando não ocorrem democraticamente, apontam pouca participação e nenhuma autonomia em determinadas situações, as decisões estão sendo tomadas por chefes e gerentes da Sede/Semed ou das DDZs.

Em relação a GIDE por ser um modelo de concepções gerenciais, de rigidez administrativa, não existe espaços para incluir gestores e professores em quaisquer processos decisórios, por se tratar de uma gestão genuinamente hierarquizada, implementada por uma empresa privada, suas tratativas se dão diretamente via gabinete do(a) secretário(a), gerentes e chefes de setores.

A Semed ao dar ênfase apenas aos processos administrativos, a política de organização e gestão da educação municipal, impossibilita a ação humana, dos sujeitos em movimento de interação, da dinâmica singular da escola. Nesses termos a gestão democrática, esvazia-se de sentido, afirmando como mais uma ideologia neoconservadora, pois consiste em uma abstração que parece se concretizar, mas que de fato não se realiza na prática.

A partir desse cenário, podemos supor que as escolas onde realizamos a pesquisa não estão utilizando os preceitos democráticos em suas práticas conforme propagam em seus PPP´s e nos discursos dos dirigentes dos sistemas de ensino.

Nos próximos quadros (32 e 33), prosseguiremos abordando sobre práticas democráticas que estão sendo vivenciadas nas escolas pesquisadas, porém a finalidade é verificar as percepções dos gestores e professores sobre a participação da comunidade escolar e local e suas contribuições para manter os processos democráticas nas unidades de ensino.

Quadro 32. Relatos de gestores(as): Práticas democráticas/participação da comunidade escolar.

Percepção do gestor(a)		
Gestor(a)	Resposta	Frequência/ relativa ou semelhança
G2	"Considero que há participação da comunidade nas reuniões e eventos escolares, temos a participação de pais no Conselho Escolar, conforme falei, aqui vivenciamos uma gestão democrática.	-
G7	"Por ser uma escola situada na zona rural, a comunidade de modo geral tem se mantido próxima de todas as atividades que realizamos, temos 1(um) pai de aluno que participa do Conselho da escola, aqui todos se conhecem e isso facilita a comunicação e participação de todos."	-
G3	"Acredito que o colegiado vem cumprindo o seu papel juntamente com a comunidade escolar, a participação dos membros do Conselho Escolar nas assembleias, nas revisões do PPP e nas discussões sobre os processos administrativos, financeiros e pedagógicos ocorrem normalmente"." [...] No Conselho Escolar temos os pais como representantes dos alunos, a secretária, eu como presidente e professores, todos membros desse colegiado".	43,5%
G4	"O nosso Conselho Escolar funciona e na medida do possível, promove articulação com os segmentos escolares, discutindo sobre as questões financeiras, administrativas e pedagógicas da escola" [...] a participação da comunidade escolar, considero ainda insuficiente".	-
G1	"Temos o Conselho escolar e as Assembleias (ordinária/extraordinária), normalmente conta com a participação dos membros, porém considero que a participação da comunidade é razoável, ocorre mais em dia de reunião de pais e mestres e festas alusivas a datas comemorativas"	-
G5	"O Conselho Escolar funciona na maioria das vezes para cumprir os protocolos. Os pais de alunos são os que mais participam das atividades que fazemos aqui, a comunidade de maneira geral não, a maioria das pessoas trabalham, passam o dia fora, a questão da falta de tempo influencia na participação da comunidade escolar".	-
G6	"Acho que o Conselho Escolar existe apenas para cumprir os trâmites burocráticos para recebimento de recursos, considero mínima a participação da comunidade escolar".	56,5%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

Quadro 33. Relatos de professores(as): Práticas democráticas /participação da comunidade escolar.

Percepção do professor (a)		
Professor(a)	Resposta	Frequência/ relativa ou semelhança
PROF3	"As práticas democráticas aqui na escola, penso que tem se concretizado, a gestora se esforça muito para que todos participem das ações e atividades que fazemos, porém nem tudo são flores, de vez em quando acontece algo que desagrada os professores e mesmo externando nossa insatisfação, temos que cumprir e aceitar. Em relação ao Conselho Escolar só há reuniões com alguns integrantes".	-
PROF2	"Posso afirmar que temos espaços para participar de algumas decisões, isso sempre ocorre quando temos que utilizar os recursos recebidos na escola, ainda que a escola esteja precisando de muitas coisas, mas o dinheiro enviado não é suficiente e muitas coisas temos que comprar com nosso dinheiro, fazendo cotas, rifas e bingos. Sobre o Conselho Escolar as decisões são deliberadas em comum acordo entre os membros, mas, ainda percebo pouca participação da comunidade escolar de modo geral"	25%
PROF5	"Na questão da participação eu até participo, porém as decisões são centralizadas, não sou membro do Conselho Escolar, quando temos reuniões pedagógicas é que fico sabendo o que teremos que fazer, o que foi decidido, eu apenas executo"	-

PROF4	“Prefiro não opinar, das vezes que tentei não fui ouvida. Sobre o Conselho Escolar das poucas vezes que participei sempre era para ouvir da gestora o que já tinham batido o martelo, ou seja, apenas estavam informando o que deveria ser feito”	-
PROF1	“Acho pouco a participação da comunidade escolar nas reuniões, só conseguimos reunir uma boa quantidade de pessoas aqui na entrega de notas dos alunos e muitos pais enviam parentes e vizinhos. O Conselho Escolar só funciona para cumprir as recomendações da legislação”	-
PROF6	“Participo das reuniões da escola e o gestor sempre pede nossa opinião, ainda que as vezes não seja considerada, nas reuniões com assessor da Gide, entro muda e saio calada, sei que não adianta falar nada, temos apenas que fazer o que mandam. Sobre o Conselho Escolar, vejo como algo que existe no papel para atender trâmites burocráticos. Considero pouca a participação da comunidade escolar, principalmente dos pais dos alunos”	-
PROF7	“O Conselho Escolar cumpre o seu papel, porém não vejo participação ativa dos membros, não há muito interesse da comunidade escolar de modo geral”	-
PROF8	“Para ser sincero, eu participo das reuniões de pais e mestres e de algumas outras com a pedagoga, assessora de gestão e a gestora. Agora em relação ao Conselho Escolar, os professores quase não participam e nem podemos ficar parando as aulas para essas coisas, principalmente nesse período de retorno das aulas presenciais”	75%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

Nos quesitos sobre as práticas democráticas que estão vigentes nas escolas com a participação da comunidade escolar, obtivemos os seguintes resultados: Os gestores 43,5% consideram que há participação da comunidade escolar nas reuniões, eventos e que os pais de alunos participam do Conselho Escolar - CE, inclusive a G3, descreveu de maneira objetiva como ocorre essa participação, “Acredito que o colegiado vem cumprindo o seu papel juntamente com a comunidade escolar, a participação dos membros do Conselho Escolar nas assembleias, nas revisões do PPP e nas discussões sobre os processos administrativos, financeiros e pedagógicos ocorrem normalmente”. Possivelmente a G3 não considerou que as ações pedagógicas, planos, avaliações e PPP, estão sendo orientados pelo método Gide.

Os outros gestores (56,5%), entendem que as práticas democráticas ocorrem por meio do CE, porém de maneira parcial, ainda que exista mecanismos de participação há também fatores que influência na presença da comunidade escolar e local, dos quais foram citados: falta de tempo para que todos se reúnam e desinteresse dos próprios membros da comunidade escolar e local. E o G6 fez o seguinte relato: “Acho que o Conselho Escolar existe apenas para cumprir os trâmites burocráticos para viabilizar o recebimento de recursos, considero mínima a participação da comunidade escolar”.

No caso dos professores as semelhanças entre suas percepções acerca das práticas democráticas que ocorrem na escola, ficaram da seguinte forma: 75% dos docentes consideram que há pouca participação da comunidade escolar e que o CE existe apenas para atender a

legislação. Os outros 25% apontam que a escola em que estão atuando praticam a gestão democrática, especialmente quando são convocados a participarem de reunião para discutirem sobre a destinação das verbas federais que a escola recebe. Entretanto consideram a participação da comunidade escolar interna e externa bastante limitada e distante dos preceitos democráticos.

Atualmente a LDBEN/96, propõe aos sistemas públicos de educação básica a criação de conselhos escolares, com representação da comunidade. O CE se configura como uma das mais relevantes instancias colegiadas de gestão da escola pública no país.

Essa forma de participação coletiva pode constituir-se em uma estratégia de superação da centralidade do poder instituído nas escolas. A implantação dos CE´s nas escolas permitem que diferentes setores da sociedade possam colaborar e participar da gestão escolar de forma institucionalizada e democrática.

Paro (2001), relembra que o surgimento dos conselhos escolares se deu no início da década de 80, por meio da luta dos funcionários das escolas e comunidade usuária do espaço educacional e que se dará no cotidiano escolar, promulgada na Lei nº 9394/96 em seu art. 3º, inciso VIII.

Dourado (2012) reforça que esse envolvimento valoriza os interesses coletivos, se estabelecendo como um mecanismo político de superação, descentralizando do poder composto nas escolas. Por se tratar de um órgão que possui responsabilidades deliberativas, consultivas e fiscais em questões estipuladas pela legislação estadual ou municipal e escolar.

Este tem o poder de negociar e revisar questões estipuladas por tais legislações, que geralmente envolvem aspectos administrativo, financeiro e pedagógico (LIBÂNEO, 2001).

Em Manaus implantação do CE das escolas da rede municipal de ensino de Manaus, foi regulamentado pelo Decreto nº 9.669, de 11 de julho de 2008, que entrou em vigor no dia 15 de julho do referido ano, na data de sua publicação no DOM. Ao regulamentar o CE das escolas da rede municipal de Manaus, o decreto, nº 9.669/2008, estabelece o período de cada diretoria eleita, sua validação jurídica, a concepção de conselho na rede de ensino e assegura a validação dos CE´s nas escolas.

[31] Neste Decreto consta as seguintes informações: Trata-se de uma associação civil de direito privado sem fins lucrativos, de personalidade jurídica; regido por estatuto, com registro em cartório e pelas orientações e diretrizes da Secretaria Municipal de Educação. Em relação a sua estrutura administrativa e funcional, ocorre por meio de assembleia geral, diretoria executiva e conselho fiscal; Composição: presidente (diretor ou professor responsável pela

[31] Manual do Conselho Escolar da Semed Manaus: https://semed.manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/2015/05/MANUAL_CONSELHO_ESCOLAR_p1.pdf. Acesso em jan. 2022.

escola), vice-presidente (funcionário administrativo Secretário geral: pai, mãe ou responsável legal; 1º secretário: aluno; Tesoureiro (administrativo, técnico ou professor); 1º suplente (comunitário), 2º suplente (aluno). Composição do Conselho Fiscal: Presidente (técnico ou docente); 1º fiscal (pai, mãe ou responsável legal); 2º fiscal (comunitário local). Tempo de mandato: Os membros da diretoria, exceto o presidente têm mandato de dois anos, podendo ser reconduzidos uma única vez no cargo.

Como ocorre o processo eleitoral? É formada uma comissão composta por três membros dentre os associados, sendo nomeado um professor para presidente; As chapas poderão ser registradas até 5 dias antes da eleição, mediante requerimento, através de ficha específica dirigida à comissão eleitoral; A posse dos conselheiros eleitos ocorrerá em até três dias após a divulgação do resultado; A eleição será por voto secreto dos membros das comunidades e escolar e local.

Competência do CE: incentivar a participação da comunidades escolar e local na elaboração, acompanhamento do regimento interno e PPP; Acompanhar e avaliar o desempenho da escola, de acordo com as metas estabelecidas no plano anual; Garantir o cumprimento de normas, procedimentos e outras medidas estabelecidas pela SEMED; Propor alternativas de soluções de problemas de natureza administrativas e pedagógicas; Discutir sobre a proposta curricular da escola; Assessorar, apoiar e colaborar com o diretor em matéria de competência e em todas as suas atribuições; Promover círculos de estudos, palestras, seminários e debates, objetivando prevenir e minimizar necessidades detectadas, envolvendo todos os integrantes da comunidade escolar e local, buscando a interação família escola e comunidade.

Quanto as suas principais finalidades: Democratizar as relações no âmbito da escola, visando a qualidade de ensino; Incentivar a discussão e a elaboração do PPP; Buscar parcerias que contribuam para o desenvolvimento e melhoria da comunidade escolar; Gerir de forma transparente as ações político-pedagógicas, administrativas, bem como o recebimento e aplicação de recursos financeiros, próprios e públicos, conforme as normas vigentes; Garantir decisões efetivamente coletivas para que todos os seguimentos da comunidade escolar possam expressar suas ideias e necessidades, contribuindo para as discussões dos problemas e a busca de soluções no interior da escola; Contribuir para a preservação da convivência harmônica entre pais ou responsáveis legais, professores, alunos funcionários e comunitários.

Conforme estabelecido no documento citado, o CE é um órgão colegiado constituído por representantes da comunidade escolar e local que devem atuar em parceria com o dirigente para gerir coletivamente a escola. Desse modo, a gestão deixa de ser o exercício singular para se configurar como uma forma de poder, na qual os sujeitos escolares e a comunidade local se

agrupam com a finalidade de construírem uma educação de qualidade e relevante socialmente para todos. Assim, o poder e as responsabilidades poderão ser compartilhados.

Embora o CE tenha em sua essência o caráter participativo, não podemos ignorar a possibilidade de surgir alguns obstáculos, que podem comprometer seu funcionamento, de maneira geral, ligados aos aspectos mais ou menos democráticos da unidade escolar, bem como ao perfil do dirigente escolar ou da própria gestão do sistema, talvez seja isso que esteja ocorrendo na gestão das escolas da Semed.

Dentre as práticas democráticas citadas o CE liderou nos diálogos dos participantes, sendo este, atualmente o único colegiado escolar que atua como um órgão estratégico para a efetivação do direito social à gestão democrática nas unidades de ensino manauara. Ainda que no capito II do Regimento Geral das Escolas Municipais da Semed que estabelece as orientações sobre os órgãos colegiados nas escolas, além do CE e o Conselho de Classe, apontam que as unidades de ensino deverão incentivar também a organização do Grêmio Estudantil.

E para formalizar esse incentivo, o atual prefeito da cidade de Manaus Davi Almeida assinou a Portaria n. 0322/2023, publicada no DOM n. 5530, p.29 do dia 16 de fevereiro de 2023, instituindo o dia 20 de abril como dia “D” para a constituição dos Grêmios nas escolas de ensino fundamental anos iniciais e finais, escolas indígenas e aquelas com a modalidade EJA.

Ao analisarmos os relatos dos participantes, em vários momentos citam sobre a pouca participação nas reuniões ou assembleias protagonizadas pelo CE, tanto por parte da comunidade escolar como a local, que esse “órgão existe, apenas para cumprimento dos processos burocráticos” e citaram como exemplo o recebimento de verbas federais na escola, que se faça uma consulta de como serão utilizados o dinheiro, entretanto apontaram idem, que “as decisões já estariam previamente tomadas”. Assim, quando o CE desempenha predominantemente funções consultivas a tendencia é de que ocorra a diminuição na participação do processo decisório e a finalidade do CE perde sua essência.

Sobre isso, Antunes (2001), argumenta que, a participação é crescente à medida em que o CE é de predominância deliberativa, cujas discussões e decisões são necessariamente coletivas. De acordo com a autora, existe uma diferença fundamental entre decidir e simplesmente opinar. Decidir exige "a discussão e a determinação de critérios e procedimentos. Quando se delibera a responsabilidade é maior do que quando se opina” (ANTUNES, 2001, p.23).

Pode-se dizer que quando se delibera coletivamente o resultado das ações será sempre um resultado representativo de toda a comunidade escolar, a partir de um consenso por ela estabelecido. Os resultados dessas ações a partir desse consenso podem ser consideradas mais próximas da realidade que as escolas vivenciam. Nesta perspectiva o CE poderá exercer papel decisivo na gestão democrática da escola, desde que seja utilizado como estratégia para a construção de uma escola que promova o exercício da cidadania e valorização do sentimento de pertencimento, de acolhimento da pluralidade das vozes da comunidade, da incorporação e de defesa dos direitos sociais (DOURADO, 2006).

Em uma das escolas que estivemos notou-se uma tentativa de inserção de práticas democráticas como uma assembleia com a participação dos estudantes para que ajudassem as escolas decidirem sobre as metas que desejariam alcançar até o final do ano letivo, incluindo a frequência dos alunos, questões relacionadas a disciplina, manutenção da limpeza na escola e outros, soubemos posteriormente que nenhuma das decisões foram acatadas, visto que, as metas das escolas são as metas estipuladas pela Semed. Pondera-se que por mais que as escolas busquem alternativas de educar em suas unidades educacionais, por meio de decisões coletivas, acabam se deparando nas ações padronizadas da GIDE.

Com base nos relatos ficou constatado que nas comunidades escolares onde realizamos esse estudo, caminham a passos lentos para a efetivação de uma cultura onde as decisões coletivas de fato ocorram, ainda que se permita que as escolas ocupem alguns espaços de autonomia, exposições de ideias e discussões, porém muitas decisões não estão ocorrendo conjuntamente e gestores e professores apontaram motivos diversos, evidenciando que na prática a escola permanece cumprindo regras e determinações previamente estabelecidas.

O reverso desse cenário só poderá ocorrer a partir da existência do fortalecimento do coletivo que pense a escola de acordo com suas realidades e que os esforços sejam direcionados para melhorar os resultados que já foram alcançados, diminuindo a centralização de decisões unilaterais e arbitrárias advindos dos sistemas de ensino.

Após os debates sobre as práticas democráticas que estão ocorrendo nas escolas municipais de Manaus, iremos conhecer quais concepções gestores e professores possuem acerca das avaliações externas, esclarecendo que por se tratar de um estudo de caso, o centro de nossas discussões foi direcionado para a ADE e o SAEB com o propósito de verificar por meios das respostas dos participantes se esses testes padronizados estão influenciando de alguma forma no cumprimento ou não do currículo nas escolas da Semed.

Antes de iniciarmos a análise das respostas de gestores e professores, consideramos relevante fazermos uma breve contextualização de como ocorreu a ampliação das avaliações

em larga escala dentro da política educacional brasileira e assim situar a Semed dentro dos debates proposto nesse estudo.

No contexto de expansão e iniciativas governamentais de avaliação externa tem seu marco na década de 1990, quando o governo federal (MEC), transformou e ampliou o Sistema e Avaliação do Ensino Público de 1° Grau (SAEP), criado em 1987 (COELHO, 2008; BONAMINO, 2002) em Saeb, criou o Exame Nacional de Cursos (ENC), em 1995 e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em 1998.

O Saeb passou por uma nova reestruturação, adequando- se à Base Nacional Comum Curricular -BNCC, tornando- se a referência na formulação dos itens das avaliações com base nos descritores e nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e no caso dos testes de ciências da natureza e ciências humanas, aplicados de forma amostral (BRASIL, 2019).

A partir da ampliação e institucionalização de avaliações em larga escala nos níveis federal, estadual e municipal, com ênfase nos resultados de rendimento dos estudantes em testes, ocorreram simultaneamente à tendência internacional com a participação do Brasil em avaliações e pesquisas avaliativas internacionais como por exemplo: PISA e TALIS[32]

Bauer (2019) em seus estudos sobre a expansão das avaliações em larga escala descreve que alguns mecanismos impulsionaram essa ampliação, tais como:

> 1) a preocupação com a melhoria de indicadores educacionais de rendimento e desempenho, como o Ideb e as taxas de evasão e repetência,(2) a necessidade de melhorar a qualidade dos serviços educacionais ofertados e de (3) gerenciar, de forma eficaz, os recursos disponíveis para a educação, visando tanto o aprimoramento do trabalho pedagógico realizado no interior das unidades escolares e a efetividade dos programas e/ou ações realizados, por meio da produção de informações que suportem a tomada de decisões na área educacional "[...]".Soma-se a esses fatores a introdução de mecanismos e estratégias da nova gestão pública para a administração dos sistemas educacionais, dando à avaliação de redes de ensino um papel de destaque. (BAUER, 2019, p.2)

Vale ressaltar que processos avaliativos foram desenvolvidos também para finalistas do Ensino Superior (ENADE e Sinaes). Entretanto em nossa pesquisa focalizamos em duas avaliações em larga escala: ADE (local) e o Saeb (nacional) que são aplicadas nas escolas do EF da rede de ensino municipal de Manaus.

---

[32] Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela OCDE. O Pisa oferece informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países, vinculando dados sobre suas atitudes em relação à aprendizagem, e aos principais fatores que moldam sua aprendizagem, dentro e fora da escola. Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS), ordenada OCDE. Seu foco é avaliar o ambiente de ensino e aprendizagem, bem como as condições de trabalho dos professores e diretores nas escolas. No Brasil, a aplicação e o tratamento dos dados são responsabilidades do Inep.

No campo das políticas públicas educacionais a avaliação possui um papel central que podemos exemplificar com o PNE 2014-2024 que faz referência ao Saeb como principal orientador das políticas educacionais. Nesse documento informa que o objetivo dessa ação, dentre outros, é disponibilizar informações acerca do desempenho e resultados dos sistemas educativos para gestores educacionais e de ensino, professores, familiares dos estudantes e sociedade de modo geral, informando da necessidade do levantamento e obtenção de dados para subsidiar as ações no campo da gestão e da política educacional.

Os dados obtidos com as aplicações das avaliações externas possuem relevantes informações que podem subsidiar a análise das realidades da educação para subsidiar a elaboração de políticas educacionais, propostas de mudanças ou novas metas, especialmente após a criação da Prova Brasil, que foi acrescentada ao Saeb.

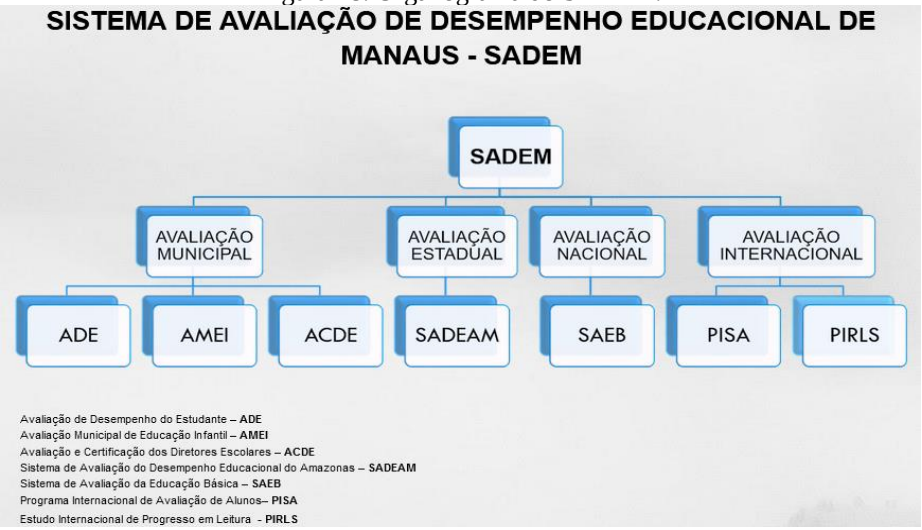
E assim, os sistemas de ensino passaram a implementar seus próprios indicadores e avaliações para o monitoramento de desempenho dos estudantes e melhorias para a "qualidade da educação". Manaus, elaborou e implementou a ADE no ano de 2014 e posteriormente por meio do Decreto n° 3.113, DE 15 de junho de 2015, instituíram o SADEM, integrando todas as avaliações em larga escala direcionadas à rede pública municipal de ensino de Manaus, para acompanhar o processo de ensino e aprendizagem e analisar os resultados de desempenho dos estudantes da rede municipal e divulgar os resultados dessas avaliações.

A ADE é uma avaliação em larga escala seu foco concentra-se nas competências e habilidades que os estudantes precisam desenvolver nos componentes curriculares de Língua Portuguesa (leitura e análise semiótica) e Matemática (números, álgebra, geometria, grandezas e medidas e probabilidade estatística). Essa avaliação, objetiva identificar o grau de domínio de habilidades consideradas essenciais no percurso de escolarização do público atendido buscando oferecer subsídios de melhoria.

Articulada ao sistema nacional de avaliação, a ADE, sendo genuína da rede municipal de Manaus, apresenta-se como instrumento que envolve a comunidade escolar como parte do processo educacional e a tomada de decisão, pois ao analisar coletivamente os resultados identificam-se as dificuldades dos estudantes, e ao mesmo tempo são planejadas ações corretivas para que a escola possa melhorar seus índices de desempenho dos estudantes.

Para melhor entendimento de como ocorre as articulações das avaliações e monitoramento do desempenho escolar dos estudantes, apresentamos na Figura 18 o organograma do SADEM.

Figura 18. Organograma do SADEM.



Fonte: Divisão de avaliação e monitoramento-DAM, 2022.

Nitidamente a ADE é utilizada como um instrumento que monitora e tenta antever possíveis resultados que poderão ser alcançados nas próximas avaliações (Saeb). E que na perspectiva da Semed, esses dados possibilita a realização de intervenções focadas nos indicadores de aprendizagem, visando melhorias na performance dos estudantes nas provas e alcançar seu maior objetivo que é de se manter entre as 10 (dez) capitais brasileiras com melhor desempenho nos índices do IDEB.

Em 2022, a Semed já aplicou a ADE com base no Referencial Curricular Amazonense-RCA, recentemente aprovado pelo CEE/AM e na BNCC. Verifica-se que todos os programas e ações (administrativas e pedagógicas), implementadas e desenvolvidas pela Semed fazem parte da gestão integrada implementada pela Consultoria Instituto Áquila de Gestão Ltda.

Vejamos os relatos dos gestores sobre as avaliações externas e o cumprimento do currículo nas escolas.

Quadro 34. Relatos dos gestores: Avaliação externa: SAEB, ADE e o cumprimento do currículo.

Concepção do gestor (a)		
Gestor(a)	Resposta	Frequência/ relativa ou semelhança
G5	"Vejo as avaliações como algo bastante positivo, os professores se dedicam muito nos simulados, preparam os alunos para as provas e estamos avançando. A escola tem conseguido alcançar as metas, porém nessas próximas avaliações devido o período de pandemia, acho que não iremos manter nosso IDEB. Nosso currículo basicamente está voltado para atender as avaliações externas"	-
G2	"Essas avaliações são válidas, contribui bastante para verificar como estão o ensino dos alunos, aqui utilizamos os simulados, revisão das provas anteriores é um trabalho árduo, porém devido a pandemia esse trabalho ficou um pouco prejudicado. O currículo que utilizamos está de acordo com a proposta do Ensino Fundamental, mas não posso mentir e afirmar que cumprimos o currículo em sua totalidade"	-

G7	“Sou favorável a aplicação das avaliações, pois os resultados são o espelho da aprendizagem dos estudantes, porém não concordo com a aplicação das avaliações nesse período de Covid, esse ano estávamos com aulas remotas e em seguida, aulas escalonadas por causa da pandemia, sem falar nos conteúdos que não foram ministrados, porém tivemos que solicitar aos professores que fossem lançados”	42,84%
G3	“Fazemos um trabalho pontual com as turmas que participam das provas, justamente para mantermos nossos índices do IDEB alto, fazemos muitos simulados, revisamos as questões das provas anteriores. Estou bastante preocupada com os resultados dessas próximas avaliações, tivemos muitas paradas em 2020 e 2021 devido a pandemia. Em ano de Saeb o foco são disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática as demais disciplinas os professores se planejam para ministrar esses conteúdos”.	-
G4	“As avaliações externas têm sido utilizadas pela Semed como política para mostrar a qualidade do ensino, eu até concordo em parte, mas existem outros fatores que interferem nesses resultados, por exemplo, atualmente tivemos 2 anos seguidos sem aulas presenciais no período pandêmico, o currículo ficou comprometido, deveriam rever a aplicação dessas provas”	-
G6	“A escola se prepara para essas avaliações com bastante antecedência, a cobrança aumenta, basicamente todos os nossos planejamentos giram em torno das avaliações externas, temos metas alcançar, monitorar todas as variáveis para evitar que nossos resultados fiquem abaixo do esperado”	-
G1	“Depois que essas avaliações passaram a fazer parte das políticas educacionais, vivemos praticamente para atender essas demandas da Semed, os professores utilizam simulados para preparar os alunos, temos metas a alcançar, vejo que o currículo, os conteúdos que deveriam ser cumpridos são deixados de lado, fica um pouco comprometido”	57,16%

Fonte: Matos (2023). Pesquisa de campo. Entrevistas (2021; 2022).

Os recortes apresentados por gestores sobre as avaliações externas que hoje estão sendo aplicadas nas escolas da rede de ensino de Manaus e cumprimento do currículo, surgiram justamente porque são indicadores que fazem parte de todos os planos de metas das escolas municipais manauara e são inseridas como prioridades, lembrando que, a Gide utiliza ferramentas de controle das ações nas escolas e o não cumprimento das metas dos planos são revelados nos RADM´s, por meio de dados, gráficos, tabelas e faróis que são apresentados para assessores pedagógicos, chefes, gerentes de divisões e demais setores educacionais da Semed.

No próximo quadro os professores apresentam suas percepções sobre as avaliações que hoje estão sendo aplicadas nas escolas que atuam e se essas avaliações geram alguma implicação para o cumprimento do currículo básico que utilizam em suas atividades docentes.

No quadro 34, verifica-se que 3 (três) gestores são favoráveis ou acham válidas a aplicação das avaliações em larga escala (42,84%) nas escolas. Os outros 57,16% (4 gestores), não emitiram opinião se concordavam ou não.

Fica notório o lugar de destaque que as avaliações externas possuem para os gestores (as), repetidas vezes enfatizaram o quanto a escola se prepara para essas avaliações, elaborando e aplicando simulados praticamente todo o ano letivo, pontuaram também as implicações que essas avaliações podem causar para o cumprimento do currículo nas escolas.

Desse modo podemos entender que, os gestores têm conhecimento de que os processos de ensino nas escolas estão sendo orientados e direcionados sobre o que deve ser priorizado e ensinado para os estudantes, ou seja, as avaliações é que norteiam o currículo dos sistemas de ensino e não o contrário. Sobre isso Bauer (2020, pg.8), elaborou a seguinte reflexão:

> "[...] recentemente, um novo deslocamento ocorre, à medida em que o foco passa a ser exclusivamente os resultados de aprendizagem obtidos, independentemente de como foi o processo de desenvolvimento curricular, a uma preocupação de se ensinar o que é avaliado e, portanto, resultando em um momento em que o que é avaliado passa a ser entendido como o currículo a ser trabalhado nas escolas.

Com base nessas discussões a partir da temática levantada sobre as avaliações em larga escala e o cumprimento do currículo nas escolas de EF de Manaus, que os gestores consideram relevantes essas avaliações, apontaram que há muita dedicação por parte de toda comunidade escolar para aumentar o percentual de acertos na ADE e para a realização do Saeb.

No quadro 35, podemos verificar as percepções dos professores sobre as avaliações em larga escala e quais suas implicações ao currículo básico, mas principalmente em suas práticas pedagógicas enquanto docente.

Quadro 35. Relatos dos professores: Avaliação externa: SAEB, ADE e o cumprimento do currículo.

Percepção do professor (a)		
Professor(a)	Resposta	Frequência/ relativa ou semelhança
PROF6	"Ridículas, pois diariamente damos o nosso melhor, as metas voltadas para resultados são sem noção, parece que quem as propõe são pedreiros e não uma pessoa que conhece a sala de aula, compromete as outras disciplinas, o foco é matemática e português"	-
PROF8	"Poderiam ser menos arcaicas, ou seja, mais interdisciplinares, perdeu -se em seus objetivos, há muita competição e o currículo ministrado é mínimo do máximo que conseguimos"	-
PROF1	"Essas avaliações estão servindo para ampliar a competitividade entre as escolas e não é essa a finalidade, sem falar que vários conteúdos deixam de ser dados nas aulas por conta dessas provas"	-
PROF7	"A finalidade das avaliações deveria servir para mostrar dados de evolução escolar e seus desafios e não mascarar a realidade e pior é que esses simulados aumenta a demanda de papel e tinta para impressora e muitas vezes os professores tiram do bolso para fazer cota e comprar esse material é difícil demais trabalhar assim. E sobre o currículo, posso afirmar que não conseguimos cumprir o mínimo"	-
PROF2	"Servem apenas para mensurar os níveis de aprendizagem em quantidades, números, não existem garantias de que o aluno de fato aprendeu ou só decorou, ficam lacunas nas outras disciplinas e isso se revela na sala de aula, vários e vários alunos com muitas dificuldades de aprendizagem"	-
PROF5	"Nem sempre essas provas avaliam de fato o que os alunos sabem, eles são treinados durantes meses para essas avaliações. E o currículo tornou-se apenas os conteúdos das avaliações, ou se trabalha o currículo todo ou prepara o aluno para as provas. E ainda temos que comprovar para a GIDE que cumprimos o currículo"	-

PROF4	"As metas estabelecidas para essas avaliações não condizem com a realidade dos estudantes, existem outros fatores que interferem na aprendizagem e isso não é considerado. Temos um currículo reduzido e focado nas provas externas, a preocupação são os descritores que precisam ser trabalhados por meio de simulados diários"	87, 5%
PROF3	"Considero essas avaliações importantes, porém muitos alunos ainda não estão nesse nível que é exigido, devido a defasagem de conteúdos ministrados, principalmente nesse período de pandemia. E somos orientados a incentivar os alunos a participarem dessas avaliações, principalmente aqueles que mais se destacam na sala de aula".	12,5%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2023.

No quadro 35- parte das narrativas dos docentes, revelaram que a maioria dos professores 87,5%, apresentaram concepções variadas sobre as avalições externas, mas foram uníssonos ao relatarem que essas avaliações contribuem para um reducionismo curricular, ou seja, os conteúdos da Proposta Pedagógica podem estar sendo ministrados de maneira fragmentada e aligeirada. Trata-se de uma tendência que gradativamente vem se fortalecendo desde a implantação dos testes padronizados nos sistemas educativos no país.

Sousa (2003), corrobora com essa afirmativa e aponta que, dadas as características presentes nos procedimentos de avaliação do executivo federal, há reflexos tanto nos currículos quanto na forma de gestão das escolas. Segundo a autora existe uma tendência que poderia levar a uma conformação aos testes de rendimento, que [...]tendem a ser vistos como delimitadores do conhecimento que tem valor" (SOUSA, 2003, p.181).

O PROF3 (12,5%), considera a importância as avaliações, "porém os alunos ainda não estão no nível que estão sendo exigidos nas provas"

Importante registrar que as escolas se adaptaram por meio da metodologia da Gide as diversas mudanças, inclusive na maneira de ministrar as aulas, pois estão condicionadas as diretrizes das avaliações externas, trata-se de um trabalho estruturado que algumas escolas utilizam para atender a esses testes padronizados, semelhantes aos de cursinhos preparatórios, nos períodos que antecedem essas avaliações praticamente as aulas se transformam em simulados ou revisão das provas anteriores, treinar os alunos para preenchimento do gabarito e as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática são as que possuem maior centralidade.

Pereira (2020, p. 180), faz uma crítica sobre os simulados e pontua:

> A fragmentação do ensino por meio de testagens, privam os estudantes de construírem um pensamento sólido sobre a realidade social. O problema não consiste em nosso ponto de vista em que as crianças realizam os simulados, mas no fato de o norte primordial das escolas municipais de Manaus estar pautado nos simulados, nas testagens, em um diagnóstico diário em identificar o que os estudantes não sabem.

O PROF5, citou um aspecto interessante em relação aos testes padronizados e seus reflexos para o cumprimento do currículo "o currículo se tornou apenas o conteúdo das avaliações, ou se trabalha o currículo todo ou prepara o aluno para as provas". Nessas avaliações priorizam-se apenas conteúdos que são requeridos nas avaliações externas, ou seja, a ênfase se concentra na: leitura, matemática e ciências.

Freitas (2011), sobre os testes padronizados, aponta que o encantamento pelas testagens com ênfase para mensurar competências e habilidades, deixam de lado o conhecimento e o conteúdo escolar diretamente. Outra questão que se apresenta com a adoção das avaliações é o paradoxo que passa a fazer parte das práticas dos professores que precisam optar entre planejar suas atividades pedagógicas utilizando os conteúdos do currículo ou prepará-los para as avaliações externas ou tentar fazer as duas coisas ao mesmo tempo.

Um cenário que abre espaços para mudanças e revisão de documentos curriculares a níveis nacionais. Nos estudos apresentados por Batista *et al* (2015), já existe um movimento de produção e revisão desses documentos cuja finalidade é padronizar, alinhar políticas curriculares e políticas de avaliação. De acordo com esses autores essa articulação ocorre da seguinte forma:

> 1)Uma busca de padronização do processo curricular, tirando de órgãos intermediários e das escolas a prerrogativa de definição sobre o que é, em alguns casos, como se deve aprender; 2). um foco maior no controle do processo de ensino-aprendizagem; 3).um atrelamento entre avaliação e currículo, tornando-o passível – por meio de matrizes curriculares – de extrair, do que deve ser ensinado, um conjunto de conteúdos que podem ser avaliados por meio da aplicação de testes padronizados em larga escala. (BATISTA et al., 2015, p. 160).

Nesse sentido, Bauer, 2020, argumenta que essas reflexões evidenciam, mais uma vez é de que a avaliação não se configura como um elemento de acompanhamento e aprimoramento do currículo e sim um subsídio definidor de currículo, ocorre que, muitas vezes, na matriz de referência da avaliação do sistema confunde-se com o próprio currículo ensinado nas escolas.

Outro paradoxo evidenciado sobre cumprimento do currículo é que, por se trata de um dos principais indicadores nos Planos Pedagógicos das escolas e de acordo com o que foi relatado pelos gestores e professores sobre as demandas provenientes da ADE e Saeb e o desafio em ministrar os conteúdos do currículo mínimo(básico), quais estratégias estão sendo utilizadas para que as escolas não apareçam nos RADM´s com farol vermelho nesse quesito?

Durante nossa pesquisa foi possível observar que durante a Hora de Trabalho Pedagógico - HTP, os professores utilizam os conteúdos da Proposta Pedagógica na planilha que entregam para a pedagoga, passando a impressão de que estão inserindo todos os conteúdos requeridos

na planilha da GIDE no check list do assessor de gestão, mesmo que estes não tenham sido ministrados.

Ao privilegiar os testes padronizados como balizadores do desenvolvimento cognitivo dos estudantes e da qualidade das escolas, reduziram-se as possibilidades da efetivação de um currículo mais amplo envolvendo saberes que além do domínio da leitura, escrita e dos cálculos. A finalidade da educação, nesse contexto, passaria da aprendizagem para o domínio de estratégias favoráveis à testagem. Com o fardo da responsabilização e a perene preocupação por aferir a aprendizagem em números, gráficos e tabelas poderão servir de bussola para que gestores e professores a utilizem táticas de falseamento da realidade educacional de suas instituições.

De acordo com os dados do INEP/MEC, Manaus vem avançando nos índices, utilizando estratégias de gestão e monitoramento do trabalho nas escolas, ultimamente os simulados tem sido o instrumento que predomina nas salas de aula com foco na ADE e Saeb. Nas escolas da Semed, não se ensina primeiro e depois avalia, o que se observa é que na maioria das escolas onde realizamos a pesquisa com turmas de 5º do EF, limita-se em avaliar e atribuir aos estudantes a responsabilidade por aquilo que ainda não sabe ou que não conseguiu aprender e nessa correria entre conteúdos ministrados e avaliações, não existe nenhuma possibilidade dessa aprendizagem ocorrer como mágica ou utilizando apenas a explicação no dia da testagem nas escolas.

Assim como as avaliações em larga escala são utilizadas como argumento para se buscar melhoria da qualidade da educação no país, outros elementos vão sendo adicionados para consolidação do processo desse sistema avaliativo, tais como: a política de responsabilização e bonificação que atuam como mecanismo de recompensa ou punição aos profissionais da educação da Semed.

Freitas (2012), conceitua como uma "teoria da responsabilização", as avaliações em larga escala ao se tornarem parte integrante dos sistemas educacionais decretando a racionalidade tecnicista nos espaços escolares se ampara em três categorias: responsabilização, meritocracia e gerencialismo "[...] onde se propõe a mesma racionalidade técnica de antes na forma de *standards,* ou expectativas de aprendizagem medidas em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola" (FREITAS, 2012, p.383).

Na teoria apontada por Freitas (2012), encontramos as mesmas categorias que estão sendo utilizadas no processo de gestão protagonizadas pela Gide.

No quadro 36 e 37, iremos conhecer as concepções de gestores e professores, suas vozes e olhares sobre a política de responsabilização e bonificação nas escolas da Semed.

Quadro 36. Relatos dos gestores(as): política de responsabilização e bonificação nas escolas.

Concepção do gestor (a)		
Gestor(a)	Resposta	Frequência/ relativa ou semelhança
G5	"Até considero válida essa política, porém exige um esforço muito grande de todos os profissionais da escola em busca de melhores resultados, nunca conseguimos essa bonificação devido a fatores que não compete a escola resolver, estamos em uma área onde a maioria dos alunos vivem em situação de vulnerabilidade e quase não temos apoio dos pais e responsáveis, isso prejudica todo processo e ainda estamos convivendo com a pandemia"	14,28%
G2	"Desde que estou na educação seja como professor e agora como gestora não considero a bonificação uma política justa, pois são tantos os critérios a serem considerados que uma escola como a nossa, ainda que todos se esforcem é bem difícil alcançarmos todas as metas"	-
G3	"Questão de mérito, ninguém pode tirar o mérito de ninguém, principalmente quando temos um grupo de professores dedicados, comprometidos, eu os considero assim, fazem um trabalho excelente nas turmas que participam do IDEB, mandamos elaborar apostilas de simulados e pedimos a ajuda dos pais dos alunos para custear esses materiais[...]Nesse sentido, considero injusto, pois existem itens nessa política de bonificação que foge do nosso controle e os resultados recai para todos da escola".	28,56%
G6	"É notório que os resultados dessa política tem sido gerar competição entre as escolas e muita decepção por parte de todos da escola, sabemos que não podemos dar conta de tudo que é exigido para ter direito a esse bônus ".	-
G4	"Todos os anos de IDEB ficamos na expectativa de conseguir alcançar as metas e ganharmos a bonificação, entretanto ainda não conseguimos. Após os resultados faço reunião com todos os professores para amenizar os ânimos "	-
G7	"A parte mais difícil nessa política de bônus é quando são publicados os resultados das escolas contempladas, enquanto gestor, tenho de criar estratégias para que os professores continuem acreditando que podemos conseguir na próxima vez, perceptível a decepção de todos"	42,29%
G1	"Conseguimos a bonificação duas vezes, mas estamos em uma escola onde além dos esforços da equipe escolar, contamos com o apoio dos pais para nos ajudar, seja custeando materiais de apoio, seja acompanhando os alunos em casa. Nesse próximo IDEB, acredito que vamos conseguir novamente"	14,29%

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

No quadro 36, nos relatos do G2, G3 e G5 (42,29%), esses gestores consideram válida essa política, todavia apontam os esforços que a comunidade escolar envida para conseguir o alcance das metas estabelecidas na política de bonificação da Semed, todos almejam alcançar os maiores índices e o bônus do 14º salário após divulgação dos resultados das notas do IDEB. O clima de ansiedade nas escolas é perceptível nos dias que antecedem a publicação dos resultados das avaliações e de frustração idem, a medida em que descobrem que não foram comtemplados.

O G7 evidenciou essa frustração e a descreveu "A parte mais difícil nessa política de bônus é quando são publicados os resultados das escolas contempladas, eu enquanto gestor, tenho de criar estratégias para que os professores continuem acreditando que podemos conseguir na próxima vez, perceptível a decepção de todos".

Vimos que 28,46% dos gestores consideram injusta essa política, pois além de sobrecarregar professores com mais atividades (simulados e correções), gera muita frustração, competitividade e desmotiva toda comunidade escolar, muitas vezes os professores tiram do bolso os valores para custear a reprodução dos simulados.

Apenas um gestor (14,28%) foi contemplado duas vezes com o 14º salário e explicou que "além dos esforços da equipe escolar, contamos com o apoio dos pais para nos ajudar, seja custeando materiais de apoio, seja acompanhando os alunos em casa. Nesse próximo IDEB, acredito que vamos conseguir novamente" (G1). Se os professores pagam a reprodução dos simulados e que em outras escolas os pais estão arcando com esses custos, fica subentendido que as escolas não estão recebendo aporte financeiro por parte da Semed para custear esses materiais para a realização dessa atividade.

Sobre essa questão de a escola arcar com os custos para realizar atividades demandadas pela Semed em prol de cumprimento de metas parece ter sido normalizado pelos participantes, durante nossa pesquisa de campo verificamos que é comum os gestores, professores e funcionários de modo geral organizarem "vaquinhas" para comprar materiais de expedientes, complementação para merenda escolar e até para comprar garrafão de água mineral.

Apesar da escola receber verbas para pequenos reparos, compra de materiais de expedientes e outros, devido a morosidade dos processos burocráticos para o recebimento desse valor, essas demandas acabam sendo sanadas pela própria direção da escola. Vale relembrar que a organização dos espaços escolares, limpeza e manutenção das áreas, fazem parte da variável da dimensão ambiental que descrevemos no quadro 12 do Padrão Mínimo, que são passiveis de aplicações de sanções (faróis), forçando a mobilização da própria comunidade escolar para manter o padrão requerido pela Gide.

Embora a política de bonificação escolar em Manaus seja influenciada pelos resultados das avaliações externa, seu principal "objetivo" é buscar melhorias na qualidade do ensino, incentivar ações e estratégias que possam elevar os índices educacionais das escolas, ou seja, as mesmas finalidades que foram utilizadas para a contratação do Instituto Áquila de Gestão Ltda. Entretanto, o que temos percebido no decorrer da pesquisa é que a política de responsabilização com vistas à bonificação tem afetado as ações dos gestores escolares e professores desde sua institucionalização.

Considerando as respostas dos participantes, iremos descrever resumidamente como se estabeleceu a política de bonificação e responsabilização implantado pela Semed e quais os critérios que estão sendo requeridos para que a escola seja beneficiada com esse bônus denominado de décimo quarto ou décimo quinto salário.

A bonificação relatada pelos gestores foi incorporada ao Programa de Incentivo e Valorização aos servidores lotados nas unidades de ensino da rede municipal de educação com o melhor desempenho na Educação Infantil (EI), Ensino Fundamental (EF) e Educação de Jovens e Adultos (EJA), por meio do Decreto nº 5.167 de 4 de outubro de 2021 que regulamenta a lei nº 2.365 de 12 de novembro de 2018 do Programa supracitado.

Iremos elencar somente os critérios gerais e os específicos ao EF e nos concentrarmos no foco de nossos estudos. Esse documento estabeleceu no art. 2º que o pagamento do décimo quarto e décimo quinto salários representa uma forma de valorização aos servidores[33] que contribuíram com a melhoria dos resultados de aprendizagem dos estudantes por meio do alcance ou superação das metas anuais definidas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação da Rede Municipal de Ensino/IDE - Manaus, conforme projetado pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED nas Cartas de Metas[34].

No art. 5º Para o Ensino Fundamental serão elegíveis ao recebimento do décimo quarto salário somente:

> I – os servidores que atuam nos anos iniciais, fases **1º ao 3º ano/alfabetização**, que tenham alcançado a meta dos estudantes alfabetizados para cada fase, conforme projetada pela SEMED na Carta de Metas; e II – os servidores que atuam nos anos iniciais, fases 4º e 5º ano, e, nos anos finais, fases 6º ao 9º ano, que tenham alcançado a meta do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, do Ministério da Educação – MEC, a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação da Rede Municipal de Ensino de Manaus/IDE-Manaus, conforme projetada pela SEMED na Carta de Metas. Parágrafo único. Serão elegíveis ao recebimento do **décimo quinto salári**o os servidores lotados nas unidades de ensino que atuam no Ensino Fundamental que cumprirem todos os critérios definidos neste artigo, na totalidade das suas fases, e a meta da taxa de **redução do abandono** definida pela SEMED na Carta de Metas (MANAUS, 2021, grifo nosso).

A política de responsabilização e bonificação da Semed, consistem em bonificar os profissionais que atuam nas escolas desta rede de ensino pelo cumprimento de metas pré-estabelecidas. Os profissionais recebem gratificações quando as escolas revelam evoluções em seus índices no ranking do IDEB articulado com ADE e outras metas.

Assim, se a escola preparar bem os estudantes para esses testes e isso se comprovar nos resultados publicados, receberão o bônus, caso contrário, os profissionais serão responsabilizados pelo pouco desempenho de seus alunos. Cabe destacar que o preparar bem é

[33]Consideram-se servidores os profissionais das áreas do magistério e administrativa da Educação Municipal, admitidos sob os regimes Estatutário, CLT e de Direito Administrativo, regulamentados pelas Leis nº 1.126, de 5 de junho de 2007, nº 1.624, de 30 de dezembro de 2011, e nº 1.425, de 26 de março de 2010.

[34] Carta de metas: documento contendo as metas estabelecidas pela Semed que as escolas devem alcançar para acesso a bonificação.

seguir a cartilha de orientação neoliberal, cujo conteúdo prescritivo a referência para o alcance dos bons resultados (CABRITO, 2009).

No jornal local **Amazonas Atual (*online*)** do dia 17 de fevereiro de 2023, publicou a seguinte notícia: O prefeito de Manaus/Am, desafia gestores a buscarem o 1º lugar no próximo IDEB. “Nós estamos buscando a excelência na prestação de serviços aqui na nossa cidade e o desafio foi feito para mais de 500 gestores que agora vão passar o desafio aos nossos professores para que possamos transformar a educação básica de Manaus em uma das melhores do Brasil, da mesma forma que nós fizemos com a saúde, com a economia, com as finanças com o emprego. Portanto, eu quero destacar que o desafio foi aceito e agora nós vamos buscar os resultados dessa reunião”, disse Davi Almeida.

Os gestores citaram diversas vezes os desafios que enfrentam juntamente com toda comunidade escolar para dar conta das demandas advindas dessas avaliações, principalmente questões que envolvem a situação social e econômica dos estudantes: situação de vulnerabilidade; falta de apoio dos pais e responsáveis.

Nesse discurso do prefeito é possível perceber que o trabalho de gestores e professores em prol de alcance das metas com a finalidade aumentar os índices de desempenho escolar dos estudantes da rede Municipal de Manaus, continuará intenso, na proposta do Programa Educa+ Manaus foi acrescido o 6º tempo de aula que funciona como mais uma opção de reforço escolar e aplicação de simulados para treinar os alunos para as avaliações externas.

A intensificação dessa cultura de teste padronizados ou avaliação indicam transformações mais profundas para a educação básica, controlam os resultados da performance dos estudantes, aumentando a responsabilidade das escolas e, principalmente de gestores e professores pela qualidade do ensino que os sistemas de ensinam ofertam.

E assim daremos continuidade aos nossos debates, incluindo a política de responsabilização e bonificação institucionalizado pela Semed que se efetivou a partir da adoção das avaliações em larga escala.

No quadro 37, constam os recortes dos dados obtidos no decorrer da pesquisa sobre a política de responsabilização e bonificação nas escolas na perspectiva de professores.

Quadro 37. Relatos dos professores(as): política de responsabilização e bonificação nas escolas.

Concepção do professor (a)		
Professor(a)	Resposta	Frequência/ relativa ou semelhança
PROF1	“Uma boa medida, pois incentiva as escolas a melhorarem seus resultados, mas penso que isso não é tudo. A escola não pode perder seu lado humanístico, artístico e fomentadora do pensar criativo. Eu não me sinto culpada pelas metas não alcançadas e o não recebimento	12,5%

	da bonificação, sei do meu trabalho, do meu esforço, não me importo com isso"	
PROF8	"Acho essa política justa, até para repor parte do que gastamos mensalmente em sala de aula, pois além da nossa família, temos que dividir o que ganhamos comprando materiais para a sala de aula. Concordo que normalmente a culpa do insucesso do aluno, recai sempre para o professor, mas sabemos que existem muitos fatores que interferem no sucesso dos estudantes"	-
PROF6	"Considero os requisitos para ter direito a bonificação inalcançáveis em alguns itens, não podemos pegar culpa por abandono de alunos, a gente se desdobra para engajar esses alunos, principalmente nesse período de pandemia, fomos orientados a ir às casas dos estudantes pedindo para que retornem as aulas, isso não é nossa obrigação"	-
PROF5	"Deveria ser avaliada de maneira diferente, abandono não é responsabilidade da escola e nem do professor e nessa política de bonificação da Semed a escola fica pressionada em manter o aluno na escola, nessa pandemia vários sumiram, achei um absurdo fazer cota para pagar carros de som, implorar para os estudantes retornarem à escola, isso tudo para não ficarmos no vermelho".	-
PROF4	"Uma política absurda, que valoriza quantidades, pressiona todos da escola a buscar alternativas para resolver um problema que não é de nossa competência"	-
PROF2	"Quem criou essa política, fez pensando apenas em dificultar o acesso a bonificação, trabalhamos muito, temos que dar nosso jeito para trabalhar com as crianças para que permaneçam estudando, porém tem casos que não podemos fazer nada"	62,5%
PROF3	"Uma política discriminatória, chantagista, excludente que fomenta a competitividade entre escolas e professores, colocaram tantas exigências para sermos contemplados com o 14º salário, que desmotiva, somos professores experientes, temos o nosso valor"	12,5%
PROF7	"Considero importante, mas pouco fiel a realidade da educação do nosso município. Deveria haver critérios mais elaborados sem tantas exigências na hora de avaliar os itens por merecimento"	12,5%

Fonte: Matos (2023). Pesquisa de campo. Entrevistas (2021; 2022).

O PROF1 (12%, 28), entende que a política de bonificação é uma boa estratégia para incentivas os professores a melhorarem seus resultados, mas pontuou que a escola no afã de alcançar melhores padrões de desempenho "não pode perder seu lado humanístico, artístico e fomentadora do pensar criativo".

Os demais (62,5%) apresentaram algumas variáveis que implicam nos baixos rendimentos escolares dos estudantes, alguns bem difíceis de serem alcançados o que torna essa política de bonificação desproporcional e que segundo o PROF3, se configura como "discriminatória, chantagista, excludente e que fomenta a competitividade".

Outro participante (12,5%), pontuou que considera "importante a bonificação, mas pouco fiel a realidade da educação do nosso município", os níveis de exigências estão muito acima das realidades da maioria das escolas da capital Manaus.

O PROF6, considera os requisitos para ter direito a bonificação inalcançáveis em alguns itens, não podemos pegar culpa por abandono de alunos, a gente se desdobra para engajá-los.

Apresentaram outra variável que impactou sobremaneira nos índices de abandono em 2021, que foi a pandemia (Covid 19), muitos alunos não participaram das aulas online por motivos diversos, dentre eles podemos citar: o não acompanhamento e a falta de preparo da família para ajudar nas atividades em casa, falta de aparelhos (celular, computador, notebook), a falta de acesso à internet e outras questões de cunho social.

Quando professores argumentam que algumas metas destinadas as escolas são inexequíveis, estão se referindo principalmente as questões envolvendo a alfabetização do 1º ao 3º ano e a redução do abandono, pois existem fatores externos(ambientais, econômicos, sociais, afetivos, psicológicos, emocionais e familiares, higiene, nutrição e outros), internos (estrutura escolar, metodologia) que influenciam no baixo rendimento escolar dos estudantes e existem aqueles que estão fora do controle do trabalho realizados pelos dirigentes e professores das escolas.

No site da Semed do dia 02 de fevereiro de 2023, encontramos a notícia sobre ações visando melhoria nos índices de alfabetização, trata-se do lançamento do Programa Educa+Manaus, 2023.

No intuito de minimizar essa problemática da alfabetização e elevar os resultados nas avaliações em larga escala a Semed implementou no início do ano letivo (2023) o Programa Educa+Manaus em 335 escolas, objetivando preparar 40 mil estudantes do 5º ao 9º ano do EF para as avaliações do Saeb. A metodologia do referido programa está alinhada à meta estratégica 5 do PNE, que visa alfabetizar todas as crianças no máximo até o final do terceiro ano do EF e institucionalizar a prática dos simulados nas escolas.

De acordo com o subsecretário de Gestão Educacional da Semed, esse programa vai potencializar a aprendizagem nas escolas. “Então, são cinco ações nesse pacote do programa Educa+Manaus: sequência didática, uma aula conforme a nova matriz de referência o professor vai receber pronta em slide; simulados a cada 15 dias voltados para essas habilidades trabalhadas nas aulas, teremos formação específica para esse público de professores do Saeb; teremos um acompanhamento familiar diferenciado também para esses estudantes; e o lançamento do sexto tempo com reforço de Língua Portuguesa e Matemática, com aula televisionada com o professor mediador em cada escola”, finalizou o subsecretário.[35]

Estormovski e Silveira (2022), descreve sobre fatores que podem interferir no percurso escolar dos estudantes e que:

[35] Programa Educa+Manaus, 2023: https://www.manaus.am.gov.br/noticias/educacao/prefeitura-realiza-abertura-do-ano-letivo-e-lanca-educamanaus/. Acesso em março de 2023.

> Uma multiplicidade de fatores pode acarretar empecilhos à trajetória escolar, resultando em reprovação ou evasão, que se impõe como temas prioritários da equipe diretiva, pedagógica e docente da escola. O impacto desses elementos na pontuação da instituição delimita, no entanto, o enfrentamento de problemas sociais estruturais – que geralmente motivam o abandono e o fracasso do aluno. (ESTORMOVSKI; SILVEIRA, 2022, p.14)

Nesse período pandêmico a escola disponibilizou além das aulas online, atividades diversificadas de acordo com os conteúdos da Proposta Pedagógica que eram enviadas pelos professores por e-mail, muitas lives, aulas criativas para manter a frequência dos alunos e recuperar os conteúdos planejados até que se autorizasse o retorno das aulas presenciais nas escolas da Semed.

Diante desse cenário alguns participantes demonstraram preocupação com a aplicação das provas e que não deveria ter ADE e nem Saeb nesse ano (2022), pois as escolas ainda estavam se reorganizando e criando alternativas para "atrair" os alunos para a escola, inserindo no plano de ação, contratando carro solicitando que os alunos retornassem para as aulas presenciais. As metas pactuadas para o EF estão estabelecidas conforme as figuras: 19, 20, 21 e 22, são as mesmas requisitadas na "carta de metas" enviadas as escolas da Semed.

Figura 19. Metas do IDEB para os anos iniciais 2021.

METAS 2021	ANOS INICIAIS
IDEB	
PROVA BRASIL (Língua Portuguesa)	
PROVA BRASIL (Matemática)	
NOTA PADRONIZADA (NP)	
FLUXO ESCOLAR (IF)	

Fonte: Matos (2023). Pesquisa de campo.

Figura 20. Metas dos resultados internos para 2021(taxa de aprovação, reprovação e abandono).

METAS 2021		TAXAS DE RENDIMENTOS		
		TAXA DE APROVAÇÃO	TAXA DE REPROVAÇÃO	TAXA DE ABANDONO
META GERAL ENSINO FUNDAMENTAL				
META GERAL DOS ANOS INICIAIS				
META DESDOBRADA	11º/9			
	22º/9			
	33º/9			
	44º/9			
	55º/9			

Fonte: Matos (2023). Pesquisa de campo

Figura 21. Metas de alfabetização para o 1º, 2º e 3º ano do EF.

METAS 2021	1º ANO/9	2º ANO/9	3º ANO/9
% DE ALUNOS ALFABETIZADOS			

Fonte: Matos (2023). Pesquisa de campo

Figura 22. Metas de % de acertos na ADE.

METAS 2021	%DE ACERTOS
ADE GERAL DA ESCOLA	
ADE DO 3º/9	
ADE DO 5º/9	
ADE DO 7º/9	
ADE DO 9º/9	

Fonte: Matos (2023). Pesquisa de campo.

A partir das informações contidas nas figuras (19,20,21 e 22), deixa evidente que as metas propostas pela Semed estão concentradas nas avaliações externas e a política de responsabilização e bonificação são os desdobramentos dessas avaliações. Cada escola possui a sua carta com as metas estabelecidas que são elaboradas de acordo com os resultados anteriores das escolas e a tendência é ir aumentando gradativamente os percentuais que as unidades de ensino irão precisar alcançar.

A partir da visualização das metas passamos a entender melhor os apontamentos protagonizado pelo PROF2 “Quem criou essa política, fez pensando apenas em dificultar o acesso a bonificação, trabalhamos muito, temos que dar nosso jeito para trabalhar com as crianças para que permaneçam estudando, porém tem casos que não podemos fazer nada”.

Brooke (2006), destaca que a lógica da responsabilização educacional expõe os profissionais da educação, que são considerados corresponsáveis pelo desempenho dos alunos e resultados da escola publicados em boletins, sítios do INEP/MEC e nas mídias sociais. E que no entendimento do PROF3 trata-se “Uma política discriminatória, chantagista, excludente que fomenta a competitividade entre escolas e professores, colocaram tantas exigências para sermos contemplados com o14º salário, que desmotiva, somos professores experientes, temos o nosso valor”

Brooke (2006), corrobora com essa questão da competitividade e a publicação dos resultados dos rendimentos dos estudantes tem gerado rankeamento das instituições educacionais, cultura de meritocracia, desvalorização da atuação dos profissionais da educação, gerando efeitos perversos para o alcance das metas, entre os quais, a criação de estratégias para falsear os dados das avaliações, induzir à desonestidade, substituir os esforços de ensino pela mera preparação dos alunos para os testes e, em consequência, estreitar o currículo, além de provocar ansiedade em alunos, pais, professores e administradores (BROOKE, 2006, p.43).

Nessa mesma premissa Dentz & Bordin (2014, p. 77), afirmam que muitas instituições de ensino, movidas pelos fatores competitivos, oferecem aos alunos “preparatórios” semelhantes aos das avaliações do Saeb, objetivando uma melhor colocação estatística, tendo em vista os investimentos financeiros que as escolas com melhores classificações no IDEB recebem por parte do governo. Segundo as autoras, essa prática reforça as disparidades ao invés

de minimizá-las. “O que se percebe é que o objetivo do IDEB, de mensurar a qualidade de ensino na educação básica brasileira, está se tornando um meio de competição entre instituições de ensino a fim de angariar maiores investimentos para estas instituições” explicam Dentz & Bordin (2014, p. 77).

O formato dessa política de responsabilização/bonificação denota as lógicas de competividade e produtividade como modeladora do trabalho realizado nas escolas em prol de uma qualidade que se concretiza a partir de um resultado isolado de teste padronizado, elaborado com base em uma visão unilateral de que todos os estudantes precisam dominar todos os saberes de forma homogênea, adicionada a índices que valorizam a aprovação e sobrecarrega gestores e professores que estão atuando apenas para cumprir metas estabelecidas nas escolas.

Imputar responsabilidade às escolas e seus professores, pelos resultados da avaliação e da não aprendizagem dos estudantes, associando-os ao recebimento ou não de bônus está intrínseco a premissa de que a avaliação gera competição e a competição gera qualidade.

Importante registrar que a bonificação não é uma estratégia que poderá assegurar um trabalho docente significativo, cujo desdobramento resultaria em uma boa aprendizagem para os estudantes. O que poderá assegurar melhores resultados são políticas educacionais que contribuam para a valorização dos profissionais e da escola pública; formação que assegura as dimensões reflexivas, por meio da perspectiva teórico-prática; políticas de incentivo à formação continuada lato sensu e stricto sensu; estruturas escolares e condições de trabalho; enfim, são investimentos para qualificar a atuação dos profissionais da educação (CABRITO, 2009).

Nos quadros 38 e 39 iremos conhecer as percepções de gestores e professores em relação a aprendizagem dos estudantes e qualidade de ensino que atualmente está sendo propagada pela Semed. Manaus alavancou seus resultados nos índices do IDEB, utilizando de treinamentos massivos para as avaliações em larga escala visando a produção imediata de resultados.

Quadro 38. Relatos dos gestores(as): aprendizagem e qualidade do ensino.

Concepção do gestor (a)		
Gestor(a)	Resposta	Frequência/ relativa ou semelhança
G1	“Seguimos os conteúdos da proposta pedagógica, temos uma equipe pedagógica empenhada em oferecer um ensino de qualidade para os estudantes, porém existem algumas barreiras que interferem nesse processo, por exemplo... a falta de materiais, as vezes falta até pincel para quadro branco, um laboratório de informática bem equipado, salas mais confortáveis. São inúmeras situações que estão fora dos muros da escola, família, a situação de vulnerabilidade que muitos alunos se encontram. Os avanços que aparecem nas notas do IDEB são quantitativos, temos muitas crianças com dificuldades na aprendizagem”	-
G6	“Falo com convicção que todos aqui procuram dar o seu melhor, mas existem muitos fatores que interferem na qualidade do ensino, a própria infraestrutura	

	da escola, as vezes falta água e temos que liberar os alunos mais cedo, ausência de professores por licença médica, laboratório de informática que funciona parcialmente, precisamos uma internet melhor. E ainda tem as questões socioeconômica das crianças, muitas em situações bem precárias. Os dados do IDEB apontam que melhoramos, mas temos muitos alunos com distorções idade ano de estudos, poderia ser uma qualidade mais real"	-
G2	"A escola tenta oferecer um ensino de qualidade, as notas do IDEB retratam que estamos melhorando, penso que precisamos melhorar o atendimento, a oferta de vagas, ter escolas com boa infraestrutura, um apoio maior por parte da Semed e dos pais dos alunos".	-
G7	"Nossa intenção sempre será oferecer um ensino de qualidade a todos que querem estudar, ainda que nossa nota no IDEB tenha avanços gradativos, temos muitas crianças que não conseguem acompanhar os conteúdos e estão com distorções idade série. Alunos aprovados não significa que aprenderam, precisamos de mais apoio dos pais, da comunidade de modo e geral, mas principalmente da Semed"	-
G5	"Certamente fazemos de tudo para que os alunos tenham o melhor ensino, planejamos, executamos, todas nossas ações estão voltadas para essa finalidade, melhorar ou não a qualidade do ensino depende de muitos aspectos, posso citar a situação socioeconômica das famílias das crianças que estudam aqui, pais desempregados ou fazendo *bico*, os professores sozinhos não dão conta dessa demanda. As notas do IDEB têm melhorado, mas isso não significa que todos os alunos estão no mesmo patamar"	-
G4	"Posso afirmar que oferecemos um ensino bom, talvez não de excelência, cumprimos na medida do possível com os nossos planos. No IDEB as notas têm apresentado melhorias, por outro lado ainda continuamos com muitas crianças com dificuldades na leitura, escrita e em Matemática e alunos precisando de laudos médicos especializados, tem muita coisa que precisa melhorar e precisamos do apoio da Semed, da DDZ e dos pais".	-
G3	"Tentamos proporcionar todos os recursos e estratégias que temos na escola para que o aluno aprenda, entretanto, faltas recursos para que possamos ter outras opções complementar de aprendizagem, por exemplo, visitas em museus, parques, cinemas e articular os conteúdos a esse tipo de atividade e não somente a aulas tradicionais, não temos quadra, laboratório de informática, biblioteca, fazemos milagres com pouco que temos. Os resultados do IDEB, considero apenas quantitativo, ainda precisamos melhorar muito para chegarmos nesse tão sonhado ensino de qualidade".	100%

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

A definição de qualidade não é tarefa fácil, pois podemos encontrar variadas formas de descrevê-la, uma definição mais corriqueira pode ser concebida como "propriedade, atributo ou condição das coisas ou pessoas, capaz de distingui-las das outras e de lhes determinar a natureza" (AZEVEDO, 2011, p. 422).

Entretanto para Costa (1996), na contemporaneidade o termo qualidade, está ancorado nos princípios da Qualidade Total (QT), voltado para a excelência, que se explica pela configuração dominante ou talvez por casuísmo ou modismo. Todavia, tornou-se fundamental na administração e gestão empresarial.

Em nossos debates iremos direcionar o conceito de qualidade voltados para educação e Dourado; Oliveira; Santos (2007), que elaboraram o seguinte argumento "os conceitos, as concepções e as representações sobre o que vem a ser uma educação de qualidade alteram-se no tempo e espaço" (op. cit., 2007, p. 7), especialmente se forem consideradas as

transformações sociais, alusivo às novas demandas e exigências da sociedade contemporânea, provenientes das transformações que fundamentam a reformulação produtiva vigente.

Ao analisarmos os relatos dos gestores, houve 100% de semelhanças entre suas falas ao apontarem os esforços que todos os profissionais que atuam nas escolas envidam para oferecer uma educação de qualidade aos alunos.

Outrossim as percepções sobre os resultados do IDEB, afirmam são apenas quantitativos e que não condizem com as realidades vivenciadas nas escolas que atuam, principalmente nos aspectos de aprendizagem, infraestrutura das escolas, recursos humanos(falta), situação social e econômica de alunos e familiares e condições de trabalhos docente. “há falta de materiais, as vezes falta até pincel para quadro branco, um laboratório de informática bem equipado, salas mais confortáveis. São inúmeras situações que estão fora dos muros da escola, família, a situação de vulnerabilidade que muitos alunos se encontram(G1)”.

Nesse contexto de qualidade, Dentz e Bordin (2014) destacam que, se por um lado a definição do que seja qualidade não seja tão clara em educação, essa falta de definição, por outro, não há dúvidas sobre o que compete a não qualidade da educação, tais como: falta de vagas nas escolas, ausências de estruturas desejáveis (bibliotecas, laboratórios, salas de estudos, etc.), ausência de uma política eficaz de remuneração docente, repetência, além de outros aspectos que refletem a insatisfação da sociedade civil em torno das políticas educacionais vigentes.

As escolas da Semed e seus atores vivenciam um universo que tudo gira em torno de metas e indicadores. Existe uma pressão para que as escolas alcancem suas metas, mas por outro lado, falta apoio para atender as demandas escolares por parte da Semed, essas queixas são notórias e recorrentes nas falas dos participantes. Em relação a aprendizagem os números de crianças com defasem idade/ ano “Os dados do IDEB apontam que melhoramos, mas temos muitos alunos com distorções idade série, poderia ser uma qualidade mais real (G6)”.

Nos dados apresentados anteriormente sobre aprovação, reprovação e abandono (seção III dessa tese), revelaram que praticamente as escolas estão abolindo a reprovação o que não significa que esses alunos aprovados adquiriram os conhecimentos necessários para serem promovidos, talvez, esta seja mais uma das estratégias utilizadas pelas escolas para manter seus dados dentro dos parâmetros exigidos pela GIDE, precisaríamos de mais aporte (pesquisar) para afirmamos essa questão.

Os dados que são gerados com a finalidade de imprimir qualidade no ensino em algumas escolas da Semed, pode ser um inequívoco o conceito de qualidade na educação, Paro (2007), se mostra preocupado, pois segundo o autor, por não ser suficiente explicitado e justificado o

conceito, pode incidir "[...] em acréscimo á não correspondência entre medidas proclamadas e resultados obtidos, estra-se empenhando na realização de fins errados ou não inteiramente de acordo com o que se pretende" (p.15).

A Semed desde 2015, tem parceria com Instituto Ayrton Sena- IAS utilizando a justificativa que essa parceria contribui para atingir resultados expressivos e assegurar a conclusão da escolarização no EF na idade considerada certa pela legislação educacional brasileira. Essa parceria visa minimizar a repetência, abandono e correção de fluxo. E para isso utiliza os seguintes programas do IAS: Programa Correção de Fluxo "Se liga" **"**Programa de Correção de Fluxo Acelera Brasil" e o "Programa de Reforço Escolar Pit Stop" e o Programa de Reforço Fórmula da Vitória". Os referidos programas foram detalhados e discutidos na II seção dessa tese, nos debates envolvendo as parcerias público privada na educação em Manaus.

Nota-se que a qualidade imputada a aprendizagem na realidade Manauara é proveniente da iniciativa privada, em dados quantitativos oriundos das avaliações externas o que não significa que de fato a aprendizagem ocorreu e isso se comprova nos relatos dos gestores quando apontam que problemas antigos (abandono, reprovação, evasão, retenção), continuam presente no cotidiano escolar com ou sem a GIDE, pois fazem parte de um contexto mais amplo que envolve aspecto: pessoal, familiar, emocional, pedagógico e social.

No quadro 39, iremos descrever as percepções de professores sobre aprendizagem e qualidade do ensino em Manaus.

Quadro 39. Relatos dos professores(as): aprendizagem e qualidade do ensino.

Percepção do professor (a)		
Professor(a)	Resposta	Frequência/ relativa ou semelhança
PROF3	"De modo geral não considero o ensino da escola pública de qualidade, pois convivemos com a precarização do trabalho do professor, infraestrutura da escola ruim, estamos resumidos apenas a uma sala de aula, conteúdos e metas a cumprir. Os resultados do IDEB não condizem com a nossa realidade, digo no fator qualidade, falta apoio dos pais e da Semed"	-
PROF2	"Ainda estamos distantes de oferecer um ensino de qualidade, vivemos apagando incêndio, tudo temos que fazer cotas para poder funcionar, as vezes tenho a impressão de que pago para trabalhar. As notas do IDEB servem apenas para aquele momento, passamos meses treinando os alunos para as provas, nem todos aprendem realmente".	-
PROF6	"Nos esforçamos muito para ensinar da melhor forma possível, mas não posso afirmar que esse ensinar seja qualitativo, faltam muitas coisas na escola, a Semed precisa verificar as nossas dificuldades e nos ajudar de fato. Quanto ao IDEB, avançamos, isso não significa que a qualidade do ensino melhorou e sim que estamos trabalhando apenas para alcançar metas e ganhar 14º salário".	37,5%
PROF7	"Se ensino de qualidade for apenas baseado nas Notas do IDEB, posso dizer que sim, estamos oferecendo um ensino de qualidade, se for	12,5%

	mostrar realmente o que acontece na escola, aí você terá que escrever outra pesquisa só sobre isso"	
PROF1	"Eu acredito que sim, temos oferecidos um ensino nos padrões de qualidade, tem muitos alunos que não se esforçam, muitas crianças sem saber ler, isso dificulta bastante nosso trabalho. Em relação ao IDEB os resultados têm sido positivos e se está dando certo, iremos continuar com nossa metodologia, afinal queremos todos ganhar a bonificação".	-
PROF8	"Acho que estamos melhorando, ainda não é aquele ensino que desejamos, pois existem muitos fatores que interferem na aprendizagem dos estudantes, ainda que no IDEB apresente avanços nos resultados, mas eles entram em contradição nas dificuldades do nosso cotidiano escolar, principalmente com os alunos com déficit de aprendizagem, a situação da escola está precária, salas sem ar-condicionado, não existe atrativo nem para se trabalhar, imagina estudar".	-
PROF4	"Acho que sim, tentamos oferecer o mínimo de qualidade conforme estabelecido na legislação, mas precisa melhorar muito, não temos apoio da Semed, principalmente nos quesitos financeiros, tudo temos que tirar do nosso bolso ou dos pais, acho muito injusto. Sobre o IDEB, os resultados refletem os meses que passamos fazendo e refazendo simulados".	37,5%
PROF5	Nos últimos anos só se fala nisso nas escolas, metas, qualidade do ensino, IDEB, vivemos pressionados a alcançar melhores notas, mas melhorar as condições de trabalho que é bom, nada, a escola precisa de reforma urgente, precisamos de um laboratório de informática que preste, esse que temos as máquinas estão quase todas sem funcionar".	12,5%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2023.

Os professores ao expor suas concepções sobre a aprendizagem e qualidade de ensino dos estudantes a partir de suas experiências docente nas escolas da rede municipal de Manaus, 37% disseram que não consideram o ensino da escola qualitativo e assim como os gestores, os professores apontaram inúmeros motivos para essa afirmativa, tais como: intensificação e precarização do trabalho docente; infraestrutura precária das escolas; ausência do apoio de pais ou responsáveis para acompanhamento dos alunos em seus processos de aprendizagem, falta de apoio da Semed para buscar soluções em inúmeros problemas que ocorrem na escola.

Até aqueles professores (37,5%) que "acham" que o ensino ofertado nas escolas em que atuam é de qualidade, também mencionaram a falta de apoio e estrutura para a realização de suas atividades, porém acreditam que estão melhorando gradativamente.

O PROF4, fez a seguinte colocação sobre o ensino que a escola em que trabalha oferece aos estudantes: "Acho que sim, tentamos oferecer o mínimo de qualidade conforme estabelecido na legislação, mas precisa melhorar muito, não temos apoio da Semed, principalmente nos quesitos financeiros, tudo temos que tirar do nosso bolso ou dos pais, acho muito injusto. Sobre o IDEB, os resultados refletem os meses que passamos fazendo e refazendo simulados".

Uma professora (PROF7) ao ser questionada sobre aprendizagem e qualidade de ensino, utilizou um comparativo com as notas do IDEB, "Se ensino de qualidade for apenas baseado

nas Notas do IDEB, posso dizer que sim, estamos oferecendo um ensino de qualidade, se for mostrar realmente o que acontece na escola, aí você terá que escrever outra pesquisa só sobre isso". A reflexão empreendida na resposta da PROF7, ficou subentendido de que não há qualidade no ensino conforme se propaga, não obstante Manaus é tida como um caso de sucesso, como se todos os estudantes estivessem em um nível de excelência. Atualmente Manaus encontra-se como a 8ª melhor do país no ranking do IDEB (2021).

Entretanto a Semed continua mantendo diversas parcerias público privada, custeando serviços (consultorias, materiais e apostilados), para melhoria dos indicadores de qualidade (fluxo: promoção, repetência e evasão), obtidos a partir dos dados censitários e desempenho com base na pontuação obtida por estudantes ao final das etapas da educação básica 5º e 9º ano do EF.

Verifica-se que existe contradições entre o que está sendo colocado pelos participantes sobre qualidade de ensino nas escolas e o aumento nos índices de desempenho dos estudantes nas avaliações externas. Todavia, entendemos que a qualidade da educação não deveria ter uma métrica única e restrita apenas pelos resultados das avaliações externas, a associação de qualidade do ensino à aferição de resultados, muitas vezes relega a qualidade dos percursos escolares vivenciados pelos estudantes, assim como as condições estruturais e pedagógicas da produção de tais resultados.

Dentre as contradições existentes no quesito qualidade de ensino x IDEB, encontramos na fala do PROF8 a seguinte questão: "[..] ainda que no IDEB apresente avanços nos resultados, mas eles entram em contradição nas dificuldades do nosso cotidiano escolar, principalmente com os alunos com déficit de aprendizagem, a situação da escola está precária, salas sem ar-condicionado, não existe atrativo nem para se trabalhar, imagina estudar".

Pereira (2020, p.183), argumenta que o Estado deveria proporcionar infraestrutura adequada nas escolas, remunerar bem os professores, oferecer materiais de qualidade [...] para um ensino de qualidade não basta só ter professor e aluno na sala, é preciso ter recursos necessários para se fazer um bom trabalho, entretanto tem escola que nem possui o básico: o professor"

A aparente qualidade propagada pela Semed, na realidade se deve mais pelo comprometimento dos profissionais da educação que atuam nas escolas que apesar dos inúmeros desafios que enfrentam diariamente estão sempre buscando inserir em suas aulas práticas diferenciadas, pesquisando formas de adequar os conteúdos ao contexto que a escola está inserida, pois são profissionais que compreendem que a escola tem um importante

compromisso social que é a promoção da cidadania e de aprendizado significativo de modo que os estudantes possam utilizar os conhecimentos adquiridos na escola em suas práticas sociais.

Vimos diferentes concepções de gestores e professores acerca das implicações que GIDE com sua metodologia gerencial empregou no contexto escolar, mas com muitos pontos que se convergem. Porém, é inegável que a GIDE inseriu uma nova cultura organizacional, que vem impor a melhoria da qualidade da educação referenciada em valores, dados quantitativos, competitividade e que tem mobilizado intensamente a educação municipal de Manaus/AM, trazendo inúmeros desafios alguns foram pontuados neste estudo por gestores e professores que atuam nas escolas da Semed.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os debates que foram propostos para esta tese objetivaram analisar as percepções de gestores e professores da Semed/Manaus, sobre os impactos advindos da GIDE na gestão escolar, trabalho pedagógico e na qualidade da educação. Partimos da análise dos princípios da lógica empresarial na administração da educação básica em Manaus, configurada como Gide, institucionalizada pela Semed, gestão fundamentada no modelo gerencial e com foco na qualidade da educação no período de 2019 a 2022.

Importante destacar as dificuldades para a realização da pesquisa de campo, devido a pandemia da Covid 19, quando Manaus/AM, tornou-se o epicentro do SARS-CoV-2, revelando um contexto de gigantescas desigualdades sociais e ausência de ações governamentais no âmbito da saúde em todo estado do Amazonas. A obtenção de dados iniciou-se somente no segundo semestre de 2021.

As discussões iniciais, dissertaram sobre as mudanças ocorridas pós Segunda Guerra (1945) que alterou todo contexto político econômico e social a níveis globais, período que ocorreram sucessivas transformações do capital e as crises do capitalismo, evidenciando a relevância do papel do Estado para a economia.

Evidenciamos que no Brasil a aplicação dos princípios neoliberais, iniciaram antes da reforma administrativa do Estado, precisamente no governo FHC e suas articulações com os organismos financeiros internacionais (FMI; BM e BID e outros), que atuaram como principais financiadores de reformas estruturais em países em desenvolvimento.

Descrevemos a Reforma do Estado brasileiro (1995) e suas concepções gerenciais na educação básica, que se articulou com a reestruturação do sistema capitalista, sob o baluarte do modo de regulação neoliberal com o apoio dos organismos internacionais, cujas regras são notadamente evidenciadas no Brasil a partir dessa reforma, baseada no discurso ilusório, que fomenta a falsa ideia de eficácia e eficiência administrativa, equidade, qualidade total e da meritocracia e tem servido de inspiração para grande parte dos elaboradores das políticas educacionais no país. E que de acordo com Peroni (2008), "[...] a lógica do mercado é orientar o Estado para que ele seja mais eficiente e produtivo é a chamada nova administração pública ou administração gerencial" (p.113)

Nesse cenário, emergiu a "preocupação" com a qualidade da educação brasileira, com base no discurso formatado de que a educação no país estava desqualificada, assim como os demais serviços estatais. E por meio do MEC foram criadas políticas educacionais que estabeleceram metas e indicadores a serem alcançados pelos sistemas de ensino, dentre essas

políticas insere-se as avaliações em larga escala. A partir desses instrumentos todas as escolas brasileiras passam a ser aferidas e controladas pelos resultados das avaliações externas (Saeb), com base em indicadores de monitoramento e metas do IDEB e esses resultados passam a orientar as políticas públicas no âmbito da educação brasileira. E assim a gestão dos sistemas educativos brasileiro, passam a reproduzir o modelo dessa política, adotando um novo conceito de qualidade, de princípios gerencial no tripé da eficiência, eficácia e produtividade. A gestão educacional, nesse sentido, é concebida como qualquer outra organização produtiva capitalista, ainda que a escola não se configure como uma empresa e os alunos modelados para atenderem as necessidades das empresas (ENGUITA,1996).

Assim estados e municípios se mobilizaram para elaborar suas próprias políticas, mas, que atendessem às concepções de melhoria da qualidade da educação, dentro dos moldes gerencialista e passam a utilizar práticas próprias do setor privado, abrindo espaços para as parcerias público-privada e foi nesse cenário que o Instituto Áquila de Gestão LTDA foi inserido na Semed e implementou a Gide.

A partir de 2014 as escolas da Semed passam a utilizar as ferramentas da Gide, principalmente o PDCA (planejar, executar, verificar resultados e agir corretivamente), um modelo de gestão gerencial amplamente utilizado como ferramenta de controle nos processos de produção nas indústrias e prestação de serviços empresariais.

A política implementada pela Semed teve como objetivo a melhoria da educação a partir da reorganização da gestão educacional. Valendo-se do discurso da crise educacional para inserir concepções e práticas que alteram a função de todo sistema educacional local focalizando uma formação apenas para o mercado de trabalho, a competição, a meritocracia, a avaliação com foco em resultados, o controle da qualidade e do trabalho pedagógico e a responsabilização pelo não aprendizado dos estudantes.

E o conceito de qualidade aplicado nas escolas com base no IFC/RS, estão sendo norteados com várias ferramentas de aferição e controle das atividades de gestão e pedagógica nas escolas municipais: Matriz Swot; 5 S; RADM; RIAP, Painel gerencial; Plano Pedagógico e Plano Ambiental e dos faróis.

Hoje as escolas da Semed acumulam atividades burocráticas para atender os critérios da GIDE, lembrando que essas ferramentas têm sua origem no âmbito industrial e que seus princípios e aplicabilidade estão padronizando os processos de gestão e o trabalho pedagógico nas escolas que vivenciam contextos e realidades diferentes. Vale ressaltar que modelos de concepções gerenciais como a GIDE, alteram a estrutura administrativa, a dinâmica da escola, que de certo modo poderá interferir negativamente na sua eficiência e eficácia, apresentando

um resultado contrário ao que se propõe. E ainda que que futuramente não seja mais utilizado, certamente deixará sua marca nas escolas, suas ideologias no modo de pensar a gestão, o trabalho pedagógico e a qualidade do ensino.

Na pesquisa de campo foi possível conhecer as estruturas físicas das escolas, contextualizando as realidades locais, os rendimentos extraídos do Sigeam e do INEP/MEC as notas do IDEB. Identificamos que a partir de 2017, algumas escolas aboliram a reprovação e o abandono de seus rendimentos escolares, evidenciando as estratégias que estão sendo utilizadas nas unidades de ensino para que essas informações não interfiram na nota do IDEB, entretanto, não se pode ignorar que essa prática poderá acarretar futuramente déficit de aprendizagem dos alunos nas diversas áreas do conhecimento, especialmente nas disciplinas que não são requeridas pelas avaliações externas.

Evidenciou-se nos relatos de gestores e professores que atuam no 5º ano do EF das escolas da Semed que conhecem como a GIDE funciona, mas não tiveram formação consistente anterior a sua implementação e que aprenderam na prática, entre erros e acertos.

No contexto da prática, a partir da perspectiva dos gestores e professores no que diz respeito à categoria administração/gestão escolar, os participantes não fazem distinção entre administrar ou gerir uma empresa qualquer ou uma escola. Ficou evidente também que com a presença da GIDE nas escolas os princípios da gestão democrática estão em desuso.

Na concepção da maioria dos gestores a GIDE tem contribuído para organização dos processos administrativos e pedagógicos, os dados estão detalhados e disponíveis nos relatórios do RADM, e que agora não precisam mais se preocupar com esse monitoramento, pois a responsabilidade passou a ser do assessor de gestão da GIDE e assim facilita a fiscalização hierárquica, ou seja, para o gestor saber como está o rendimento escolar de determinada turma, basta abrir o relatório e verificar.

O que significou avanço e inovação para os gestores, para os professores houve um enorme impacto, muitas reclamações e resistências e o gestor enquanto o papel de líder não conseguiu realizar nenhuma interferência em relação a implementação da GIDE. A contratação da consultoria do Instituto Áquila de Gestão foi uma decisão unilateral, impositiva e antidemocrática por parte do prefeito e os gestores das escolas da Semed são nomeados para a função por meio de indicação política e por exercerem cargos de confiança, atitudes ou opiniões contrárias as ordens do gestor da prefeitura poderão acarretar perda do cargo.

Sobre as avaliações em larga escala (ADE e Saeb), os depoimentos dos participantes indicaram que a qualidade da educação no ensino público de Manaus, está sendo pautada na premissa gerencial, burocrática, controladora sendo regulado apenas em avaliações externas e

dados quantitativos, ignorando a complexidade dos processos educacionais, trata-se de uma qualidade que não se origina da própria escola, e vem sendo aplicado uma outra conotação de que "a qualidade é vista como objeto de medida de desempenho como eficiência do sistema de ensino e não como igualdade de resultados dos alunos matriculados nesse sistema" (FREITAS, 2007, p. 974).

E sobre a política de responsabilização e bonificação institucionalizada pela Semed articulada com a GIDE para premiar as escolas com melhores desempenho nas avaliações em larga escala e no cumprimento de metas balizadas nos indicadores de qualidade contidos na carta de metas das escolas terão direito ao 14º salário ao final do ano letivo, após a divulgação das notas do IDEB. Uma política geradora de mal-estar, competitividade e frustração entre os profissionais da educação, além de intensificar o trabalho docente.

Outra questão sinalizada nos relatos dos participantes e que merece ser questionada é sobre os testes padronizado e o reducionismo curricular básico, visto que, esses testes estão exercendo um controle sobre a ação pedagógica dos professores, que trabalham quase que exclusivamente, para solucionar o baixo desempenho dos alunos mediante ao padrão de qualidade estabelecida pela Semed. A utilização dos simulados além de reforçar uma educação mecanizada, retoma o modelo tradicional, de instrução e de memorização de conteúdos, impactando também na redução e redefinição do currículo básico.

Ao eleger como objetivo principal para qualificar a educação os resultados quantificáveis, o modelo de gestão se distancia das finalidades educativas, que está restritamente relacionado ao caráter formativo de produção social e política e ainda com os princípios de gestão democrática que se esvaziam de sentido diante das que estão sendo praticadas nas escolas manauaras. As práticas de monitoramento da qualidade do trabalho escolar têm servido apenas para ampliar a concorrência entre as escolas, intensificar o trabalho dos professores e não para promover as mudanças necessárias e efetivas.

O contexto da prática pode ratificar essas afirmações, bem como nos relatos de gestores e professores que apontam que os dados apresentados pelo IDEB não estão condizentes com a realidade das escolas que atuam, pois há muitos estudantes com dificuldades de aprendizagem, distorções idade/ ano de escolaridade e isso se comprova com a variedade de programas (Se Liga; Acelera Brasil e Educa+Manaus), que Semed disponibiliza para tentar minimizar essa problemática.

Vale registrar que um dos pontos que mais foram destacados pelos participantes está relacionado a falta de infraestrutura das escolas e precarização do trabalho dos profissionais que nelas atuam, especialmente os professores. Escolas que funcionam sem o básico para

atender a comunidade, falta professores, laboratórios desativados, mobiliários quebrados, falta segurança nas escolas, sem espaços para práticas esportivas, biblioteca, sala de leitura, acesso à internet banda larga. Essas variáveis elencadas vêm interferindo em todo processo educativo realizado pelas escolas.

A infraestrutura disponível nas escolas tem importância fundamental no processo de aprendizagem. É recomendável que uma escola mantenha padrões de infraestrutura necessários para oferecer ao aluno instrumentos que facilitem seu aprendizado, melhorem seu rendimento e tornem o ambiente escolar um local agradável, sendo, dessa forma, mais um estímulo para sua permanência na escola.

A falta de infraestrutura nas escolas da Semed deveria ter sido minimizada na gestão anterior, visto que foi concedido um empréstimo no valor de US$104,000,000,00 (cento e quatro milhões de dólares), pelo BID em 2014, para o Projeto de Expansão e Melhoria Educacional da Rede Pública Municipal de Manaus- PROEMEM, e uma das finalidades desse Programa seria a ampliação da oferta de vagas na rede e a construção de 29 novas escolas para atender educação infantil e ensino fundamental e reformar outras.

Entretanto nas escolas onde realizamos nossa pesquisa de campo até final de 2022 nenhuma delas tinha passado por reformas recentes ou sequer estavam na programação da Semed para serem revitalizadas. Pelo volume de recursos angariados por meio por esses empréstimos, poderia ter sido realizados melhorias nas infraestruturas das escolas, porém nos resultados apresentados nesse estudo revelam que aplicação desses recursos não foram de fato direcionados para atender os objetivos iniciais do projeto básico, apenas evidenciou a presença crescente do setor privado no setor público e o endividamento do município de Manaus.

Almejamos que as reflexões elaboradas neste estudo contribuam de alguma forma para que outros estudos possam ser desenvolvidos sobre as temáticas que foram abordadas, bem como abrir espaços para a escuta dos profissionais que atuam na educação básica na cidade de Manaus/Am, buscando compreender as suas concepções acerca da gestão escolar vigente no sistema de ensino que atuam, conhecer seus desafios e suas lutas em prol de um trabalho pedagógico voltado de fato para a formação integral dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BATISTA, A. A. G.; BARRETO, Elba S. S., GUSMÃO, Joana B.; RIBEIRO, Vanda M. Renovação dos documentos curriculares dos anos finais do ensino fundamental nos estados brasileiros: (2009-2014). Cadernos Cenpec | Nova série, v. 5, n. 2, p. 138-165, jul./dez. 2015

BRAMOVAY, M. AVANCINI, M. F. **A violência e a escola: o caso Brasil**. Brasília, 2000. Disponível em: < http://observatorio.ucb.unesco.org.br/artigos/95.pdf >. Acesso em: dez.2022

ADRIÃO, T.; PERONI, V. **A educação pública e sua relação com o setor privado: implicações para a democracia educacional**. Revista Retratos da Escola, 2009.

_____, T. BEZERRA, E. **O setor não lucrativo na gestão da escola pública: corresponsabilidade ou debilidade**. Currículo sem fronteiras. v. 13, n. 2, p. 256- 268, maio. /ago. 2013.

_____, T. 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.

_____, T. M. F. **Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais.** Currículo sem Fronteiras, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018.

_____, T. Público não estatal: estratégias para o setor educacional brasileiro. In: ADRIÃO, T; PERONI, Vera (Org.). O público e o privado na educação: interfaces entre Estado e sociedade. São Paulo: Xamã, 2005.

_____, T.; PERONI, V. (Org.). **O público e o privado na educação**: interfaces entre estado e sociedade. São Paulo: Xamã, 2005.

_____, T.; PERONI, V. (orgs.). **O Público e o Privado na Educação. Interfaces entre Estado e Sociedade**. São Paulo: Xamã, 2005, p. 13-30.

_____, T; BEZERRA, E. P. O setor não lucrativo na gestão da educação pública: corresponsabilidade ou debilidade. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre; Lisboa. 13, n. 2, p. 256-268, maio/ago. 2013.

_____, T; BEZERRA, E. P. **O setor não lucrativo na gestão da educação pública: corresponsabilidade ou debilidade.** Currículo sem Fronteiras, Porto Alegre; Lisboa, v. 13, n. 2, p. 256-268, maio/ago. 2013.

ALEXANDRINO, M; PAULO, V. Direito Administrativo descomplicado. 25. ed.Rio de Janeiro: Método, 2017

ALTMANN, H. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 77-89, 2002.

ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo. In: **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 36, n.° 129, setembro/dezembro, 2006, p. 637-651.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**: Editora Liber Livros: Brasília, 2008. 68 p. (Série Pesquisa: Vol. 13)

ARANHA, R. da S.L. **Proemem: à lógica do mercado na educação pública municipal de Manaus.** 2017.146f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Amazonas.

ARAGÃO, J. E. O. S. As políticas de avaliação e a qualidade do ensino superior brasileiro na ótica dos gestores de cursos de graduação. **Educação, Ciência e Cultura**. Canoas, volume 17, nº1, pg.51-65, jan-jun de 2012.Disponivel em:<https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/issue/view/51. Acesso em nov de 2021.

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis, RJ, Vozes, 2000.

AZEVEDO, J. M. L de. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004. 75p.

BALL, S. J. Educação global S.A. **Novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Trad. de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.

BANCO Mundial, the Word Bank – IBRD- IDA. Disponível em: https://www.worldbank.org/pt/country/brazil. Acesso em jan 2021.

BARDIN, L. (2011). **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70.

BITTENCOURT, E. S. **Políticas públicas para a educação básica no brasil, descentralização e controle social – limites e perspectivas**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro/ RJ, 2009. Disponível em: http://www.ppfh.com.br/wp-content/uploads/2014/01/D_politicaspublicas.pdf. Acesso em abr 2021.

BOGDAM, R.C; BIKLEN, S.K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução às teorias e métodos*. Porto: Porto Ed; 1994.

BRASIL. Decreto no 99.519, de 11 de setembro de 1990. Institui a Comissão do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99519.htm. Acesso em mai 2022.

_____. **I Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) da Nova República,1986-1989**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1980-1988/l7486.htm. Acesso em mar 2022.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados: resumo técnico resultados do IDEB.2019**. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br. Acesso em jun 2022.

_____. **Lei n. 11.494/2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007- 10/2007/lei/l11494.htm. Acesso em jan 2022.

_____. **Lei n. 9.424**, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9424compilado.htm. Acesso mar 2022.

_____. **Lei n. 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, 1996.

_____. Lei nº13.005, 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e dá outras providencias. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Brasília, DF, 26 de junho de 2014. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014.

_____. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1998: atualizada até a Emenda Constitucional nº 20, de 15- 12-1998. 21. São Paulo: Saraiva, 1999.

_____. **Educação para todos**. O caminho para mudança. Brasília, maio de 1985. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/200466/educacaoparatodos.pdf?sequence=5. Acesso em jan 2022.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Lei nº. 8069**, 13 de Julho de 1990.Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em fev 2022.

_____. **Lei Federal 11.079,** de 30 de dezembro de 2004.Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/Lei/L11079.htm.

_____. **Lei n. 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. Disponível em: <hftp://www.pluralconsult.com.brioscip.html >. Acesso em mar 2022.

_____. **Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014**. Disponível em:. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13019.htm. Acesso em: out 2021.

_____. **Lei nº 8.987**, de 13 de fevereiro de 1995. Dispõe sobre o regime de concessão e permissão da prestação de serviços públicos previsto no art. 175 da Constituição Federal, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 fev. 1995. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8987cons.htm>. Acesso em: 2021.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: . Acesso em: mai, 2021.

_____. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, novembro, 1995. Disponível em http://www.bresserpereira.org.br/Documents/MARE/PlanoDiretor/planodiretor.pdf.> Acesso em fev,2022.

_____. **Prova Brasil e SAEB**. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/instrumentos-de-avaliacao>. Acesso em: mai, 2022.

BRESSER PEREIRA, L. C. A reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. Lua Nova: **Revista de Cultura e Política** [online]. 1998, n. 45, pp. 49-95. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-64451998000300004>. Acesso jan, 2022.

CERVO, A. L. BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

COELHO. S. M. **O Estado de Bem - Estar Social Europeu Diante das consequências da Imigração: Uma apresentação dos argumentos positivos e negativos**. 2017.70f. Trabalho de Conclusão de Curso. (Relações Internacionais. Universidade do Sul de Santa Catarina.

COSTA, J. A. **Imagens organizacionais da escola**. Lisboa: Asa, 1996

CORAGGIO, J. L. **Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção**? Trad. M. Corullón. In: DE TOMMASI, L; WARDE, M. J; HADDAD, S. (Orgs). O Banco Mundial e as políticas educacionais. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1998. p.75-123.

COSTA. M.O. **Nova Gestão Pública e redefinição de fronteiras público-privado na educação brasileira**.1 ed.- Curitiba; Appris, 2019.

CÓSTOLA. A. **"Onde tem base, tem movimento" empresarial: Análise da atuação dos atores privados do Movimento Todos pela Base nas redes públicas estaduais da Região Sudeste**.2021. 320f. Dissertação (Mestrado de Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". – Unesp, Rio Claro.

CREMONESE, D. **Neoliberalismo***:* o capitalismo globalizado. Ijuí/RS, 2001. Disponível em: <http://ipd.unijui.tche.br/ipdcidadania/artigo5.html>. Acesso em: 01 de fev. 2022.

CROSSO, C.; AZZI, D.; BOCK, R. **Banco Mundial em Foco: um ensaio sobre sua atuação na educação brasileira e na América Latina**. São Paulo: Ação Educativa, 2007. Disponível em: http://www.bdae.org.br/dspace/handle/123456789/2348. Acesso set 2021.

CHAVES, D. S. P. Instituto Ayrton Senna: ressignificando a função social da escola pública no município do Rio de Janeiro através do Programa Acelera Brasil. 2012. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

DAL ROSSO, S. Mais trabalho! A intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

DENTZ, M. V; BORDIN, T. M. Percepções das Avaliações de Larga Escala no Brasil: Um enfoque na Educação Básica. Revista Profissão Docente Uberaba, v. 14, n.31, p. 68-79, Jul- Dez

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educ. Soc**., Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 921-946, out. 2007.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. (orgs.) A qualidade da educação: conceitos e definições. Brasília: INEP, 2007.

DI PIETRO, M. S. Z. **Parcerias na Administração Pública: concessão, permissão, franquia, terceirização e outras formas**. 4ª edição, São Paulo: Atlas, 2002.

DI PIETRO, M.S. Z. **Direito Administrativo**. São Paulo. Atlas. 22ª Ed. 2009.

DRAIBE, S. M. O Welfare State no Brasil: características e perspectivas. **Núcleo deEstudos de Políticas Públicas – NEPP - UNICAMP**, Campinas, Caderno de Pesquisa n° 8, p. 01-51, 1993.

ENGUITA, M. F. **A Face Oculta da Escola: educação e trabalho no capitalismo**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FIORI, J. L. Para repensar o papel do Estado sem ser um neoliberal. **Revista de economia e a política**, Rio de Janeiro, vol 12, no. 1 (45), p. 76 – 89, jan./mar. 1992.

FREITAS, L.C.; SORDI, M.R.L.; MALAVASI, M.M.S.; FREITAS, H.C.L. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis: Vozes, 2012. 87p

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc**., Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: nov 2021.

FUNDAÇÃO LEMANN. Quem somos, s.d. Disponível em: . Acesso em: jan. de 2022.

FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO. A fundação. Disponível em: . Acesso em jan 2022.

GADOTTI, M - **Qualidade na educação: uma nova abordagem** – Moacir Gadotti. – São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010. -- (Instituto Paulo Freire; 5 / Série Cadernos de Formação).

GARCIA, J. A. de; PIRES, E. A. de.; GALEGARE, M. G. A; Caracterização Socioeconômica das famílias participantes de um programa de habitação de interesse social no complexo Colônia Antonio Aleixo Manaus (AM). Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq/EDUA. Ano 11, Vol XXII, Número 2, jul-dez, 2018, Pág. 149-168. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonica/article/view/5125> Acesso em jul 2022.

GODOY, M. H. P. C de. **Melhorar resultados da educação: será que os gestores sabem**? Belo Horizonte (MG): Libretteria, 2015.

GODOY, M.H.P.C. de; MURICI, I. L. **Gestão Integrada**. Nova Lima: INDG Tecnologia e Serviços Ltda., 2009.

GOUNET. T. **Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel**. São Paulo: Boitempo, 1999.

HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna**. 21 ed. São Paulo: Loyola, 2011.

HARVEY, D. O neoliberalismo: história e implicações. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

HAYEK.F. A. **O caminho da servidão**. 6 ed. São Paulo. Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010.

HELOANI, R. **Gestão e Organização no Capitalismo Globalizado: História da Manipulação Psicológica do Trabalho**. 1ª ed. São Paulo: Atlas Cultural, 2003.

HATTIE, John. Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group, 2009.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATISTICA. **Cidades e estados**, 2020. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/am.html. Acesso em jun de 2021.

IDB. Inter-American Development Bank. BRL1392. **Proyecto de Expansión y Mejoramiento Educativo de la Rede Municipal de Manaus.16 de dez 2014**. Disponível em: http://www.iadb.org./es/proectos/project.details,1301.htlm?Country=&Sector=&Status=&query=http%3A%2F%2Fwww.iadb.org%2Fen%2projects-scription-litle%2C1303.htlm%3Fid%3DBR-L 1392. Acesso em jan 2022.

INEP/MEC. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Indicador para mensurar a complexidade da gestão nas escolas a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica**. 2013 -2019. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/complexidade-de-gestao-da-escola. Acesso em: dez de 2021.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. (2014). Economia Internacional. **Banco Mundial**. Disponível em: http://www.ipeadata.gov.br/Default.aspx, Acesso em set 2021.

ISHIKAWA, K. **TQC, total quality control: estratégia e administração da qualidade**. São Paulo. IMC Internacional Sistemas Educativos, 1986.

Ledesma, M. R. K. (2008). Gestão escolar: desafios dos tempos. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP.

LEHER, R. Estado, Reforma Administrativa e mercantilização da educação e das políticas sociais. **Germinal: marxismo e educação em debate**, *[S. l.]*, v. 13, n. 1, p. 9–29, 2021. DOI: 10.9771/gmed.v13i1.43851. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43851. Acesso em: mar de 2022.

LEWIS, S. **Os direitos sociais e a sociedade contemporânea**. In: BRANDÃO, C. (Coord.). Direitos humanos e fundamentais em perspectiva. São Paulo: Atlas, 2014.

LINS, Bernardo E. Breve história da engenharia da qualidade. Disponível em:< http://www.aslegis.org.br/aslegis/images/stories/cadernos/2000/Caderno12/Breve_historia_da_engenharia_da_qualidade.pdf>. Acesso em: dez . 2021.

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
MANAUS, Projeto Básico. **Contratação de empresa especializada na prestação de serviços de consultoria**. Manaus/PMM/ Semed, 2014.

_____. Lei Municipal de nº 1.333, de 19 de maio de 2009. Altera o Programa de Parceria Público-Privadas do Município de Manaus e revoga a Lei nº 977/2006, e dá outras providências. **Diário Oficial do Município de Manaus**, Manaus, AM, 19 de maio de 2009. Disponível em: < https://cm-manaus.jusbrasil.com.br/legislacao/824312/lei-1333-09 > Acesso em: mar, 2021.

_____. Prefeitura de Manaus. Secretaria Municipal de Educação. **Termo de contrato de prestação de serviços nº047/2015 que entre si celebram o município de Manaus por intermédio da Secretaria Municipal de Educação -Semed e o Instituto Áquila de Gestão LTDA.** Manaus. PMM/Semed, 2015.

_____. **Portal da transparência Municipal, 2021**. Disponível em: https://transparencia.manaus.am.gov.br/transparencia/v2/#/contratos. Acesso abr 2022.

_____. Prefeitura de Manaus. Secretaria Municipal de Educação. **Nova contratação dos serviços de consultoria pelo Instituto Áquila visando aprimorar o Sistema de Gestão da Secretaria Municipal de Educação de Manaus para melhoria dos indicadores educacionais- Fase III**. Manaus: PMM/Semed, 2016.

_____. Prefeitura de Manaus. Secretaria Municipal de Educação. **Nova contratação dos serviços de consultoria pelo Instituto Áquila visando a Estruturação o Sistema de Gestão da Rede Educacional do Município de Manaus.** Manaus: PMM/Semed, 2017.

_____. Prefeitura de Manaus. Secretaria Municipal de Educação. Projeto Básico. **Nova Contratação de serviços de consultoria pelo Instituto Áquila visando a Estruturação do Sistema de Gestão da Rede Educacional do Município de Manaus**. PMM/Semed, 2014.

_____. Prefeitura de Manaus. Secretaria Municipal de Educação. **Termo de contrato de prestação de serviços nº024/2014 que entre si celebram o município de Manaus por intermédio da Secretaria Municipal de Educação -Semed e o Instituto Áquila de Gestão LTDA.** Manaus. PMM/Semed, 2014.

_____. Prefeitura de Manaus. Secretaria Municipal de Educação. **Termo de contrato de prestação de serviços nº046/2016 que entre si celebram o município de Manaus por intermédio da Secretaria Municipal de Educação -Semed e o Instituto Áquila de Gestão LTDA.** Manaus. PMM/Semed, 2016.

_____. Prefeitura de Manaus. Secretaria Municipal de Educação**. Termo de contrato de prestação de serviços nº025/2017 que entre si celebram o município de Manaus por intermédio da Secretaria Municipal de Educação -Semed e o Instituto Áquila de Gestão LTDA.** Manaus. PMM/Semed, 2017.

_____. **Semed realiza processo seletivo interno para Grupo de Trabalho Temporário da Gestão Escolar, 2014.** Disponível em: https://semed.manaus.am.gov.br/semed-realiza-processo-seletivo-interno-para-grupo-de-trabalho-temporario-da-gestao-escolar/. Acesso em mar 2022.

MANDEL, E. **O Capitalismo Tardio**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MANDEL. **A crise do capital: os fatos e sua interpretação marxista**. São Paulo: Ed.Ensaio, 1990.

MARSHALL J, I. et al. Gestão da qualidade. Rio de janeiro: FGV Management, 2007. 196p.

MASETTO, M. T.. **Competência pedagógica do professor universitário.** São Paulo: Summus, 2003. p. 193.

MELLO. C.C de;. **As políticas para o ensino médio no Brasil e suas relações com o BID (2003- 2016).** 2020. 141f. Dissertação (Mestrado em educação- Faculdade de Viçosa – MG. Disponível em: https://www.locus.ufv.br/bitstream/123456789/28549/1/texto%20completo.pdf. Acesso em: fev 2022.

MÉSZAROS, I. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2008.

MEZOMO, J.C. **Gestão da Qualidade Total na escola.** Petrópolis: Vozes, 1997.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. Ciênc. saúde coletiva, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012.

MONTAÑO, C. As novas configurações do público e do privado no contexto capitalista atual: papel político-ideológico do chamado "terceiro setor". In: ADRIÃO, T. e PERONI, V. (Orgs.). **O Público e o privado**: novos elementos para o debate. São Paulo, Xamã, 2008.

MORAES, R. C. Reformas neoliberais e políticas públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações estado-sociedade. **Educação &. Sociedade,** Campinas, v.23, n. 80, set./2002, p. 13-24.

MOTA JUNIOR, W. P.; MAUÉS, O. C. **O Banco Mundial e as políticas educacionais brasileiras**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, dez. 2014.

NAPOLITANO, M. (2017). A imprensa e a construção da memória do regime militar brasileiro (1965-1985). Estudos Ibero-Americanos, 43(2), 346-366. https://doi.org/10.15448/1980-864X.2017.2.24766. Acesso em mar 2022.

NEVES, L. M. W. **Educação e política no limiar do século XXI**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

OLIVEIRA, R. D. **O empresariado industrial e a educação brasileira**. Revista Brasileira de Educação, n. 22, pp. 47-60, 2003. (Jan/Fev/Mar/Abr de 2003). Disponível em: . Acesso em 10 de fev.2022.

ORMOND, D.; LÖFFLER, E. A nova gerência pública. **Revista do Serviço Público.** Brasília, v. 50, n. 2, p. 66-96, abr./jun. 1999.
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. IDEB no Brasil. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/ideb#anos-iniciais>. Acesso abr 2022.
PARO, V. H. **Administração escolar: introdução crítica**.ed.17. São Paulo: Cortez, 2018.
PARO, Vitor H. **Gestão Escolar, Democracia e Qualidade do Ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

OZGA, J. Investigação sobre políticas educacionais – terreno de contestação. Porto: Porto Editora, 2000.

PARO, V. H. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.
PASQUALI, L. (1997). **Psicometria: Teoria e aplicações.** Brasília, DF: Editora da Universidade de Brasília.

PEREIRA, L. L. **Escola não é empresa: a pseudoqualidade da GIDE nas escolas de Manaus**. 2020. 238f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Amazonas.

PEREIRA. L de L.; OLIVEIRA, S. S.B. de. **Desemprego no Polo Industrial de Manaus-setor eletroeletrônico e o discurso da empregabilidade**. 37ª Reunião da ANPEd: UFSC-Florianópolis: 2015.

PERONI, V. A autonomia docente em tempos de neoliberalismo e Terceira Via. In:S. Vior, M.R. Misuraca & S.M. Rocha (Org.). **¿Formación de docentes que cambió después de los ´90 em lãs políticas, los currículos y lãs instituições?** (No pagenumbers) Buenos Aires: Jorge Budino ediciones, 2009.

PERONI, V. A relação público/privado e a gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado. In: ADRIÃO, T. e PERONI, V. **Público e privado na educação: novos elementos para o debate**. São Paulo, Xamã, 2008, p. 111-127.
PERONI, V. M. V. A democratização da educação em tempos de parcerias entre o público e o privado. **Revista de Educação Pública – UFMT**, v. 19, p. 215-227, 2010.

PERONI, V. M. V. As redefinições da relação público/privado e implicações para a democratização da educação. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 35, n. 1, p. 1–18, 2011.

PERONI, V. M. V. Terceira Via e Terceiro Setor: aspectos jurídicos e consequências para a política educacional brasileira. **Revista Políticas Educativas**, v. 3, n. 2, p. 56-73, 2010.

PERONI, V. M. V.; OLIVEIRA, R. C. de; FERNANDES, M. D. E. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educação e Sociedade**. Campinas: v. 30, n. 108, p. 761-778, out. 2009.
PERONI, V. Política educacional e o papel do estado. São Paulo: Xamã, 2003.

PERONI, V.; ADRIÃO (Orgs.). **O Público e o privado na educação: novos elementos para o debate.** São Paulo: Xamã, 2008. p. 27-49.

PERONI, V.; ADRIÃO, T. (Orgs.). **Sessão temática: Privatização da Educação Pública**. Currículo sem Fronteiras, v. 18, n. 1, jan./abr. 2018.

PERONI. V. A democratização da educação em tempos de parcerias entre o público e oprivado. **Revista de Educação Pública (UFMT),** Cuiabá, v. 19, n. 40, mai/ago 2010.p.215-227.

PERSSON, L. F. (2009). A Social-Democracia e o Estado de Bem-Estar Social: As políticas públicas de trabalho, emprego e renda e de previdência social na Suécia e Brasil. **Revista Da Graduação**, 2(2).Recuperado de https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/graduacao/article/view/6069.

POCHMANN, M. **Proteção social na periferia do capitalismo: considerações sobre o Brasil**. São Paulo em Perspectiva [online]. 2004, v. 18, n. 2, pp. 3-16. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-88392004000200002>. Acesso jan 2022.

RIKOWSKI, G. **Privatização em educação e formas de mercadoria. Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 393-413, jul./dez. 2017. https://doi.org/10.22420/rde.v11i21.810. Acesso em fev 2021.

RODRIGUES, J. - **A taxonomia de objetivos educacionais - um manual para o usuário**. Editora UNB, 2° edição 1994.

ROMÃO, J. E; PADILHA, P. R. Diretores escolares e gestão democrática da escola. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (orgs.). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 6. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

ROSSI, P. de.; M. **Os acordos MEC-USAID no Jornal o Estado de S. Paulo (1962 -1973). 2018**. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

ROSAR, M. F. F. de;. Da globalização à descentralização. O processo de desestruturação do sistema educacional pela via da municipalização". Tese de doutoramento. Campinas: Unicamp, 1995.

SABBI, V. **Políticas educacionais no Brasil: a dualidade educacional nas trajetórias de escolarização e profissionalização**. 15/04/2014. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Maringá, Maringá Biblioteca Depositária: BCE – Biblioteca Central da UEM.

SANDER, B. Administração da Educação no Brasil: **genealogia do conhecimento**. Brasília, DF: Liber Livro, 2007.

SANTOS, M. **Por Uma Outra Globalização*: do pensamento único à consciência universal*.** Rio de Janeiro: BestBolso; 2011.

SEVERINO, A. J. O público e o privado como categoria de análise em educação. In: LOMBARDI, J. C; JACOMELI, M R. M.; SILVA, T M. T. da. **O público e o privado na história da educação brasileira**. Campinas: Autores Associados, UNISAL, 2005.p. 31-40.

SILVA Jr., J. R. e SGUISSARDI, V. **Novas faces da educação superior no Brasil,** 2ª. Ed.- 2001.

SILVA JÚNIOR, J. R; SGUISSARDI, V. **Novas Faces da Educação Superior no Br**asil. São Paulo: Xamã, 2001.

SOARES NETO, J. J.; JESUS, G. R. de; KARINO, C. A.; ANDRADE, D. F. de. Uma escala para medir a infraestrutura escolar. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78-99, 2013. Disponível em: http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivosl786/1786.pdf. Acesso em: jan. 2022.

SOUZA, T. A. et al. Gravidez na adolescência: percepções, comportamentos e experiências de familiares. Revista Rene, v. 13 (4), 794- 804, 2012. Disponível em: <http://www.revistarene.ufc.br/revista/index.php/revista/article/view/1074/pdf>. Acesso em: jan de 2023.

SOUSA, S. M. Z. L. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 119, p. 175-190, jul. 2003.

SPOSITO, Marília Pontes. A instituição escolar e a violência. IN: Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 104, pp. 58-75, jul. 1998

VERGER, A.; MOSCHETTI, M.; FONTDEVILA, C. **La privatización educativa en América Latina: Uma cartografía de políticas, tendencias y trayectorias**. Barcelona: Universidade de Barcelona, 2017.

VIEIRA, E. **A política e as bases do direito educacional**. Caderno CEDES.2001, vol.21, n.55, p. 9-29. I

WALLERSTEIN, I. **O declínio do poder americano**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.

YIN. R. K**. Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3 ed., Porto Alegre: Bookman, 2005**.**

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNESP - INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Políticas Educacionais e a Gestão Integrada da Escola (Gide): Contribuições para gestão escolar e qualidade da educação na rede municipal de Manaus/AM

Pesquisador: MARIA DAISE DA CUNHA MATOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 29421420.3.0000.5465

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.079.220

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa de doutorado que será realizada por MARIA DAISE DA CUNHA MATOS, sob a orientação da Profa. Dra. Joyce Mary, no Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho- UNESP/Rio Claro. O tema da pesquisa é: "Políticas Educacionais e a Gestão Integrada da Escola (Gide): Contribuições para gestão escolar e qualidade da educação na rede municipal de Manaus/AM"

UNESP - INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Considerações Finais a critério do CEP:

O projeto encontra-se APROVADO para execução. Pedimos atenção aos seguintes itens:

1) De acordo com a Resolução CNS nº 466/12, o pesquisador deverá apresentar relatório final.

2) Eventuais emendas (modificações) ao protocolo devem ser apresentadas, com justificativa, ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada.

3) Sobre o TCLE: caso o termo tenha DUAS páginas ou mais, lembramos que no momento da sua assinatura, tanto o participante da pesquisa (ou seu representante legal) quanto o pesquisador responsável deverão RUBRICAR todas as folhas , colocando as assinaturas na última página.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1490003.pdf	12/04/2020 23:26:04		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.doc	12/04/2020 23:25:16	MARIA DAISE DA CUNHA MATOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODAISEMATOS.pdf	20/02/2020 18:31:02	MARIA DAISE DA CUNHA MATOS	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	20/02/2020 18:24:34	MARIA DAISE DA CUNHA MATOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ANEXO B - Pedido de autorização UNESP para a realização da pesquisa

unesp UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Instituto de Biociências - Câmpus de Rio Claro

AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS

Rio Claro, 15 de dezembro de 2020.

Ilma Sra. Subsecretária Municipal de Gestão Educacional da Secretaria Municipal de Educação Semed/Manaus: **Euzenir Araújo Trajano.**

Venho através desta, solicitar a autorização para a coleta de dados da pesquisa intitulada: **Políticas Educacionais e a Gestão Integrada da Escola (Gide):Contribuições para gestão escolar e qualidade da educação na rede municipal de Manaus/AM",** realizada, sob minha orientação, pela discente Maria Daise da Cunha Matos do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho/ Unesp.

Essa pesquisa tem como objetivo: Conhecer os processos da Gide e suas contribuições para gestão escolar e a qualidade da educação na perspectiva de gestores e professores que atuam nas escolas municipais da Semed/ Manaus.

Ponderamos que esta investigação poderá trazer benefícios para o âmbito educacional no sentido de favorecer a ampliação dos conhecimentos sobre a temática abordada nesse estudo, intencionando a construção de um pensamento crítico, que aprofunde a natureza teórico-prática sobre a importância da gestão escolar e suas contribuições para melhoria na qualidade do ensino e aprendizagem dos estudantes, bem como, a participação de gestores e professores a fim de concorrer para a discussão clara e propositiva sobre os tipos de gestão que estão balizando as ações coletivas e pedagógicas nas escolas públicas, e as bases conceituais e epistemológicas que oferecem subsídios para a formação integral dos alunos, ancoradas em um projeto de sociedade mais justa, democrática e, cidadã.

Informamos que o referido projeto foi submetido à avaliação ética junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Unesp, por meio da Plataforma Brasil, conforme deferimentos anexos.

Desde já, coloco-me à disposição para esclarecimentos de quaisquer dúvidas que possam surgir.

Antecipadamente agradeço à colaboração.

Profa. Dra. Joyce Mary Adam
Orientadora responsável UNESP – IB – Rio Claro

ANEXO C- Anuência da Semed para a realização da pesquisa

Educação
Secretaria Municipal

Manaus
Prefeitura Municipal

Subsecretaria de Gestão Educacional

Família e Escola, construindo a excelência na educação, em prol de uma Manaus melhor para se viver.

CARTA DE ANUÊNCIA

Autorizo a execução da pesquisa "POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A GESTÃO INTEGRADA DA ESCOLA (GIDE): CONTRIBUIÇÕES PARA A GESTÃO ESCOLAR E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE MANAUS/AM, conduzida pela doutoranda **MARIA DAISE DA CUNHA MATOS**, sob a orientação da Profª Drª Joyce Mary Adam, do Curso de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho/ UNESP .

A Instituição se compromete a solicitar Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a todos os participantes da pesquisa, bem como obedecer à regulamentação ética de pesquisa em vigor no país.

Os resultados obtidos serão divulgados em meios acadêmicos e científicos de forma geral sem qualquer identificação de indivíduos ou escolas participantes, ressalta-se que devem ser obedecidos os protocolos de saúde como medida preventiva à disseminação da COVID-19 . Desta forma, evite-se expor os participantes a riscos de contaminação.

A doutoranda se compromete a obedecer à regularidade ética da pesquisa em vigor no país e ao final da pesquisa, deverá encaminhar a esta Secretaria, no prazo de trinta (30) dias, um Relatório Final da atividade realizada.

Manaus, 05 de março de 2021.

Carlos Antônio Magalhães Guedelha
Subsecretário de Gestão Educacional - SEMED
Decreto 06/01/2021

Dr. Carlos Antônio Magalhães Guedelha
Subsecretário de Gestão Educacional/SEMED

APÊNDICE A: TERMO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO -TCLE

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Câmpus de Rio Claro

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12)

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da pesquisa: Política Educacional e a Gestão Integrada da Escola (Gide): Perspectivas e desafios de gestores e professores da Semed Manaus/AM, que será desenvolvida por **Maria Daise da Cunha Matos**. RG: 9862196, do Programa de Pós- Graduação em Educação no curso de Doutorado em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho- UNESP/Rio Claro, sob a orientação da Profa. Dra. Joyce Mary, professora associada da UNESP (Livre- docência).

O objetivo da pesquisa é: Conhecer os processos da Gide e suas contribuições para gestão escolar e a qualidade da educação na perspectiva de gestores e professores que atuam nas escolas municipais da Semed/ Manaus.

Ponderamos que esta investigação poderá trazer benefícios para o âmbito educacional no sentido de favorecer a ampliação dos conhecimentos sobre a temática abordada nesse estudo, intencionando a construção de um pensamento crítico, que aprofunde a natureza teórico-prática sobre a importância da gestão escolar e suas contribuições para melhoria na qualidade do ensino e aprendizagem dos estudantes, bem como, a participação de gestores e professores a fim de concorrer para a discussão clara e propositiva sobre os tipos de gestão que estão balizando as ações coletivas e pedagógicas nas escolas públicas, e as bases conceituais e epistemológicas que oferecem subsídios para a formação integral dos alunos, ancoradas em um projeto de sociedade mais justa, democrática e, cidadã.

Este procedimento de coleta de dados será norteado por um roteiro de entrevista, cuja respostas dos participantes serão registradas por meio de áudio e caso o(s) mesmo(s) sinta-se desconfortável em gravarmos seus relatos, poderemos utilizar a escrita que ficará sob a responsabilidade da pesquisadora em fazer os devidos registros destinados apenas para fins de pesquisas e após sua utilização ficarão arquivados nos documentos pessoais da pesquisadora. Informamos que não há resposta certa ou errada, bem como o tempo pretendido para essa atividade será entre 40 a 60 minutos e caso o participante tenha necessidade de dar pausa ficaremos a disposição para atendermos essa solicitação. Ressaltamos que sua participação é voluntária, se você autorizar, tudo aquilo que for registrado no processo de recolha de dados, será incluído na pesquisa para esclarecimentos sobre o tema em estudo. E caso o Sr (a) em algum momento de sua participação sentir algum desconforto, coloco-me à disposição para esclarecimentos sobre eventuais dúvidas que possam surgir com a pesquisa conforme assegurado pela resolução 466/12.

Se depois de autorizar as informações, o Sr (a) não quiser que seu relato seja usado ou desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e por se tratar de uma atividade voluntária não receberá nenhuma remuneração.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, ressaltamos que será garantido o sigilo e privacidade de sua participação e que os dados coletados são confidenciais e serão utilizados unicamente para fins de pesquisa.

Se o(a) senhor (a) se sentir esclarecido sobre a pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido- (a) a assinar esse Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com o senhor(a) e a outra com o pesquisador(a).

Local/data_____

_____ _____

Assinatura do Pesquisador Responsável Assinatura do participante da pesquisa

Dados sobre a Pesquisa:
Título do Projeto: Políticas Educacionais e a Gestão Integrada da Escola (Gide): Contribuições para gestão escolar e qualidade da educação na rede municipal de Manaus/AM.
Pesquisador Responsável: Maria Daise da Cunha Matos.
Cargo/função: Pedagoga
Instituição: Secretaria Municipal de Educação de Manaus.
Endereço: Av. Mário Ypiranga Monteiro, Nº 2549, Parque 10 de Novembro. CEP:69055-010
Dados para Contato: fone (92) 98165-5445 e-mail: daise_matos@hotmail.com
Aluno/Pesquisador: Maria Daise da unha Matos
Instituição: Universidade Estadual "Júlio de Mesquita Filho" Unesp /Rio Claro/SP.
Endereço: Avenida 24 A, 1515. Bairro: Bela Vista Rio Claro / SP
Dados para Contato: fone (92) 981655445 e-mail: daise_matos@hotmail.com

Dados sobre o participante da Pesquisa:
Nome:_____
Documento de Identidade:_____
Sexo:_____Data de Nascimento:____/____/_____
Endereço:_____
Telefone para contato:_____

CEP-IB/UNESP-CRC
Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP
Telefone: (19) 35269678
Número do parecer:
_____

APÊNDICE B: ROTEIRO DE ENTREVISTA

Roteiro para entrevista Gestor(a)

Bloco A - caracterizar o (a) entrevistado em relação a sua atividade profissional

1. Idade;
2. Sexo;
3. Formação acadêmica;
4. Tempo de experiência na rede de ensino municipal de Manaus
5. Tempo de experiência na gestão
6. Quanto tempo trabalha nessa escola
7. Efetivo ou Regime de direito administrativo- RDA
8. A ocupação do cargo de gestor(a) se deu por meio de processo seletivo (provas, currículo, entrevista), consulta popular ou indicação

Bloco B – Caracterização do local: recursos humanos, infraestrutura da escola em que atua.

1.( ) Prédio próprio ( ) alugado ( ) cedido

2. Quantidade de salas

3. Quantidade pedagogos

4. Quantidade professores

5. Considera que a quantidade de servidores que trabalham atualmente na escola tem sido suficiente para atender as demandas recebidas pela escola (administrativo, professores, bibliotecário, merendeiro/a), em caso negativo, poderia fazer uma breve explicação?

6. Sobre a infraestrutura você considera adequada para prestar um atendimento de qualidade a comunidade escolar? Ou precisa de melhorias, reforma, novos equipamentos?

7. E sobre a localização da escola, considera um local seguro? A escola possui dispositivos de segurança? Vigilante?

8. Recebe verba Federal para manutenção da escola? ( ) Sim ( ) Não

Em caso positivo, qual (ais) verba (s)? e estão suprindo as necessidades da escola?

9. A escola participa de projetos, programas? Tem parcerias com empresas privadas, ONGs outros órgãos públicos?

Bloco C - Conhecer as concepções de gestão do (a) entrevistado (a);

1. Qual a sua concepção de gestão e qual a importância da gestão para o funcionamento de uma escola?
2. Considera que na escola onde desenvolve suas atividades profissionais a gestão é democrática participativa? Se sim, poderia descrever como ocorre essa participação? E se não, poderia explicar?
3. A escola tem Conselho escolar? E como ocorre o processo para a constituição desse Conselho?
4. A escola possui Projeto Político Pedagógico (PPP)? Está atualizado?
5. Qual sua percepção em relação a participação dos pais e da comunidade de modo geral nas atividades promovidas pela escola

Bloco D- Sobre a Gide

1. De acordo com sua percepção como se deu a implementação da Gide na escola que trabalha ou trabalhava?
2. No periodo da implementação da Gide ou depois da sua institucionalização, os servidores que trabalham na escola receberam alguma formação da Gide?
3. Quais os processos demandados pela Gide que a equipe escolar realiza desde sua implementação? Ex: IFC/RS, RADM, plano de pedagógico e ambiental, 5 S e o PDCA?

4. Quais contribuições a Gide trouxe para a educação da Semed?

Bloco E- Analisar por meio dos relatos de gestores e professores as experiências e concepções acerca das avaliações externas/ADE, SAEB e os resultados do IDEB

1.A escola utiliza alguma estratégia para o alcance das metas do IDEB?
2.Qual a meta projetada que a escola precisa alcançar nesse próximo biênio?
3. Com advento das avaliações externas (ADE e SAEB), houve alguma mudança nos processos de gestão e das atividades pedagógicas da escola (currículo, tipo de avaliação)? ( ) Sim Poderia descrever essas mudança(s)? ( ) Não
4.Como são expostos os resultados das avaliações externas junto à comunidade escolar?
5. Qual sua concepção sobre a política de bonificação utilizada pela Semed (resultados dos rendimentos da ADE, Sigeam e IDEB)?
6. A escola já foi contemplada com o bônus pelo alcance das metas? ( ) Sim Não ( ), poderia descrever como ocorre essa bonificação?
7. E sobre os rendimentos dos alunos com base nos resultados do IDEB, qual sua percepção sobre esses dados?
8. Como você avalia a responsabilização dos profissionais da educação pelos rendimentos apresentados na ADE no IDEB?

Bloco F – A concepção dos gestores(as) e professores(as) sobre ensino, aprendizagem e qualidade da educação

1. Considera que os estudantes da escola que você trabalha têm acesso a um aprendizado de qualidade? ( ) Sim Não ( )? Poderia comentar sobre isso?
2. Na sua opinião quais os fatores que influenciam para que os alunos tenham um melhor ou pior desempenho em seus rendimentos escolares?

APÊNDICE C: ROTEIRO DE ENTREVISTA PROFESSOR(A)

Bloco A - caracterizar o (a) entrevistado em relação a sua atividade profissional

1. Idade;
2. Sexo;
3. Formação acadêmica;
4. Tempo de experiência na rede de ensino municipal de Manaus
5. Quanto tempo trabalha nessa escola
6. Efetivo ou Regime de direito administrativo- RDA.

Bloco B – Infraestrutura da escola e qualidade

1.Considera que a quantidade de servidores que trabalham atualmente na escola tem sido suficiente para atender as demandas recebidas pela escola (administrativo, pedagogo, bibliotecário, merendeiro/a), em caso negativo, poderia fazer uma breve explicação?

2.Sobre a infraestrutura você considera adequada para prestar um atendimento de qualidade a comunidade escolar? Ou precisa de melhorias, reforma, novos equipamentos?

3.E sobre a localização da escola, considera um local seguro? A escola possui dispositivos de segurança? Vigilante?

Bloco C - Conhecer as concepções de gestão do (a) entrevistado (a);

1. Qual a sua concepção de gestão e qual a importância da gestão para o funcionamento de uma escola?
2. Considera que na escola onde desenvolve suas atividades profissionais a gestão é democrática participativa? Se sim, poderia descrever como ocorre essa participação? E se não, poderia explicar?
3. A escola tem Conselho escolar? E como ocorre o processo para a constituição desse Conselho?
4. A escola possui Projeto Político Pedagógico (PPP)? Está atualizado?
5. Qual sua percepção em relação a participação dos pais e da comunidade de modo geral nas atividades promovidas pela escola

Bloco D- Sobre a Gide

1. De acordo com sua percepção como se deu a implementação da Gide na escola que trabalha ou trabalhava?
2.No periodo da implementação da Gide ou depois da sua institucionalização, os servidores que trabalham na escola receberam alguma formação da Gide?
3. Quais os processos demandados pela Gide que a equipe escolar realiza desde sua implementação? Ex: IFC/RS, RADM, plano de pedagógico e ambiental, 5 S e o PDCA?
4. Quais contribuições a Gide trouxe para a educação da Semed?
5. Como você avalia a responsabilização dos profissionais da educação pelos rendimentos apresentados no IFC/RS e RADMS?

Bloco E- Analisar por meio dos relatos de gestores e professores as experiências e concepções acerca das avaliações externas/ADE, SAEB e os resultados do IDEB

1. A gestão da escola passa orientações a comunidade escolar para o alcance das metas do IDEB?
2. Com advento das avaliações externas (ADE e SAEB), houve alguma mudança nas atividades pedagógicas da escola (currículo, tipo de avaliação)? ( ) Sim Poderia descrever essas mudança(s)? ( ) Não
3.Como são expostos os resultados das avaliações externas junto à comunidade escolar?
5. Qual sua concepção sobre a política de bonificação utilizada pela Semed (resultados dos rendimentos da ADE, Sigeam e IDEB)?

6. Você já foi contemplada com o bônus pelo alcance das metas? ( ) Sim Não ( ), poderia descrever como ocorre essa bonificação?
7. E sobre os rendimentos dos alunos com base nos resultados do IDEB, qual sua percepção sobre esses dados?
8. Na sua opinião os rendimentos que os estudantes alcançam no IDEB são resultados do trabalho que os professores realizam?

Bloco F – A **concepção dos gestores(as) e professores(as) sobre ensino, aprendizagem e qualidade da educação**

1. Considera que os estudantes da escola que você trabalha têm acesso a um aprendizado de qualidade? ( ) Sim Não ( )? Poderia comentar sobre isso?
2. Na sua opinião quais os fatores que influenciam para que os alunos tenham um melhor ou pior desempenho em seus rendimentos escolares?
3. Como você avalia a responsabilização dos profissionais da educação pelos rendimentos apresentados no IFC/RS e RADMS?