

ALDENICE ALVES BEZERRA

**AS POLÍTICAS PARA A ESCOLA PÚBLICA NO AMAZONAS  
(1987/1994) : Da ênfase na democracia à meta da eficiência.**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
OUTUBRO/1998

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA  
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

B469p Bezerra, Aldenice Alves.  
As políticas para a escola pública no Amazonas  
(1987-1994) : da ênfase na democracia à meta da eficiência /  
Aldenice Alves Bezerra. -- Campinas, SP : [s.n.], 1998.

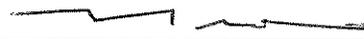
Orientador : Maria Elizabete Sampaio Prado Xavier.  
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas,  
Faculdade de Educação.

1. Política educacional. 2. Escola pública. 3. Democracia.  
4. Eficiência. 5. Amazonas – Política e governo. I. Xavier, Maria  
Elizabete Sampaio Prado. II. Universidade Estadual de  
Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

ALDENICE ALVES BEZERRA

Este exemplar corresponde à redação final da  
Tese defendida por ALDENICE ALVES  
BEZERRA e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 26/10/98

Assinatura: 

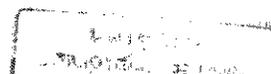
Orientadora

9824114

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

1988



ALDENICE ALVES BEZERRA

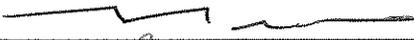
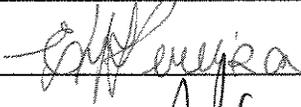
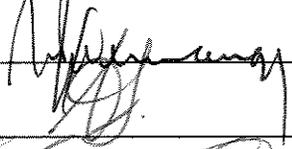
**AS POLÍTICAS PARA A ESCOLA PÚBLICA NO AMAZONAS  
(1987-1994): Da ênfase na democracia à meta da eficiência.**

Tese apresentada, como exigência parcial para obtenção do Título de DOUTOR em EDUCAÇÃO, na área de Administração e Supervisão Educacional, à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação da Profª. Dra. Maria Elizabete S. P. Xavier.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

1998

Comissão Julgadora:

  
\_\_\_\_\_  
  
\_\_\_\_\_  
  
\_\_\_\_\_  
  
\_\_\_\_\_

À memória de meus pais:

*Pedro José Barbosa e*

*Francisca Alves Barbosa*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a todos os que tornaram possível a realização deste trabalho em especial:  
À Prof<sup>a</sup> Orientadora, Dr<sup>a</sup> MARIA ELIZABETE SAMPAIO PRADO XAVIER, pela competência e pelo estímulo com que me encorajou nesta construção.

Ao Prof. Dr. CLEITON DE OLIVEIRA, membro da banca do Exame de Qualificação pelo incentivo, pelos caminhos apontados e por suas sugestões valiosas.

Aos meus familiares, pelo amor e pelo carinho com que me incentivaram nessa caminhada.

## ENCONTRO DAS ÁGUAS

Quintino Cunha

*Vê bem, Maria, aqui se cruzam: este  
É o Rio Negro, aquele é o Solimões,  
Vê bem como este contra aquele investe,  
Como as saudades com as recordações.*

*Vê como se separam duas águas  
Que se querem reunir, mas visualmente;  
É um coração que quer reunir as mágoas  
De um passado às venturas de um presente.*

*É um simulacro só, que as águas donas  
Desta terra, não seguem curso adverso,  
Todos convergem para o Amazonas,  
O real rei dos rios do Universo.*

*Para o velho Amazonas, soberano  
Que no sólo brasilio tem o Paço;  
Para o Amazonas, que nasceu humano,  
Porque afinal é filho de um abraço.*

*Olha esta água, que é negra como tinta,  
Posta nas mãos, é alva que faz gosto;  
Dá por visto o nanquim com que se pinta  
Nos olhos, a paisagem de um desgosto.*

*Aquela outra parece amarelaça,  
Muito, no entanto, é também limpa engana  
É direito a virtude quando passa  
Pela flexível porta da choupana.*

*Que profundezza extraordinária, imensa,  
Que profundezza, mais que desconforme  
Este navio é uma estrêla, suspensa  
Neste céu d'água, brutalmente enorme*

*Se êsses dois rios fôssemos, Maria,  
Todas vêzes que nos encontramos,  
Que Amazonas de amor não sairia  
De mim, de tí, de nós que nos amamos !...*

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	01
CAPÍTULO 1 ESTADO E EDUCAÇÃO NO BRASIL: ALGUNS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS .....	10
1.1 O Estado brasileiro em busca da “modernidade” .....	10
1.1.1 É possível um Brasil verdadeiramente moderno ?.....	13
1.2 Democracia e eficiência/democracia ou eficiência ? .....	19
1.2.1 Educação e democracia .....	19
1.2.2 Democratização do ensino .....	25
1.3 A questão da quantidade/qualidade na história recente da educação brasileira .....	28
1.4 A onda “neoliberal” e a exigência da eficiência (competitividade).....	38
1.4.1 A concepção neoliberal .....	39
1.4.2 Quantidade/qualidade total na educação .....	43
CAPÍTULO 2 POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA DOS ANOS 80-90 .....	52
2.1 Antecedentes: anos 70 .....	52
2.2 Anos 80.....	56
2.3 Anos 90 .....	65
CAPÍTULO 3 A AMAZÔNIA E O ESTADO DO AMAZONAS .....	72
3.1 Notas introdutórias.....	72
3.2 Estado do Amazonas : características gerais .....	73
3.2.1 Economia local.....	74
3.2.2 Emprego, desemprego e renda.....	76
3.2.3 Condições educacionais da rede estadual de ensino .....	90

CAPÍTULO 4 A POLÍTICA EDUCACIONAL NO ESTADO  
DO AMAZONAS –PERÍODO: 1987-1994

4.1 Algumas considerações introdutórias .....	100
4.2 A política da educação no Governo Amazonino Mendes (1987-1990).....	101
4.2.1 Plano Estadual de Educação (1987-1990).....	105
4.2.2 Programas e projetos .....	109
4.2.3 Avanços e retrocessos na política da educação .....	112
4.3 A política da educação no Governo Gilberto Mestrinho (1991-1994) .....	114
4.3.1 Plano Estadual de Educação (1991-1994).....	118
4.3.2 Programas e Projetos.....	121
4.3.3 Avanços e retrocessos na política da educação .....	129
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	134
BIBLIOGRAFIA .....	140
ANEXOS.....	150

## RESUMO

O propósito deste trabalho é analisar a política governamental destinada à escola pública de 1º e 2º graus no Estado do Amazonas.

Seu objetivo é confrontar as diretrizes dos governos Amazonino Mendes (1987/1990) e Gilberto Mestrinho (1991/1994), explicitadas nas mensagens, planos, programas, projetos e medidas legais adotadas para a administração das ações no interior do sistema educacional, e que deveriam fundar a política do ensino público, durante o exercício desses dois governos, no que se refere à quantidade e a qualidade da educação oferecida pela escola pública.

A hipótese de trabalho é a de que houve uma mudança de ênfase da “democracia” para “eficiência” do ensino, nos documentos produzidos por esses governos. O exame dos documentos referentes à política para escola pública no Estado do Amazonas visa detectar essa mudança de ênfase da gestão democrática para a gestão eficiente do ensino.

A pesquisa centra-se no exame do conteúdo das mensagens governamentais, dos planos, programas e projetos, bem como dos documentos legais, tentando identificar as diretrizes voltadas para a democratização e/ou a eficiência, na política direcionada para a escola pública de 1º e 2º graus, no Estado do Amazonas.

## ABSTRACT

The purpose of this work is analyze the government politics destined to the Elementary/ School (High/School) in the State of Amazon.

Its objective is to confront the governments' Amazonino Mendes guidelines (1987/1990) and Gilberto Mestrinho (1991/1994), shown in the messages, planes, programs, projects and legal measures adopted for the administration of the actions inside the educational system, and that they should found the politics of the public teaching during those two governments exercise, in what refers to the amount and the quality of education offered by the public school.

The enquired hypothesis is that there was change in the emphasis of the "democracy" for "efficiency" of teaching in documents produced by those governments. The exam of referring documents to the politics for public schools in the State of Amazon seeks to detect that change of emphasis of the democratic administration (amount of vacancies offered) for the efficient administration (teaching quality).

The research is centered in the exam of the content of the government messages, the plans, programs and projects, as well as the legal documents, trying to identify the guidelines directed to the democratization and/ or the efficiency in the politics addressed for the Elementary/ Secondary School in the State of Amazon.

## INTRODUÇÃO

Em fins da década de 80, a política governamental para a área do ensino público no Amazonas parece ter secundarizado a preocupação com o princípio da “equidade ou igualdade de oportunidades de acesso à escola formal” para se preocupar com a educação de “qualidade”, explícita na retórica da eficiência a que deveriam se submeter tanto a gestão do Estado como a educação escolar. Ao que tudo indica, nesse momento, ainda que de forma ambígua, modifica-se a postura oficial.

Refletindo sobre o assunto, percebemos que as respostas a essa questão não se encontram apenas no âmbito do próprio sistema, mas implicam um exame das políticas destinadas à gestão da educação no Estado do Amazonas, no período 1987-1994.

A partir dessa preocupação e de leituras de trabalhos, dentre estes as pesquisas aqui registradas, bem como de debates em congressos, foi que despertamos para o interesse e para a necessidade de realizar estudos sobre a questão. É o que nos propomos fazer, partindo do contexto de transformação de um regime autoritário em direção a uma ordem democrática, quando se depositavam anseios de mudanças, em consequência do espírito “renovador”, presente na revitalização dos movimentos sociais e de democratização da sociedade, o que culminou com as eleições para governador, em 1982. Assim sendo, este trabalho visa a focar, como objeto, a política para a escola pública (1º e 2º graus) no Estado do Amazonas, adotada pelos Governos de Amazonino Mendes (1987-1990) e de Gilberto Mestrinho (1991-1994). A análise desse objeto centra-se no exame das diretrizes expressas pelo Poder Executivo, quanto à política

destinada ao ensino público estadual, atentando para as suas prioridades, no que se refere à expansão quantitativa e ao avanço qualitativo.

### **Justificativa da pesquisa**

É importante assinalar que a política educacional tem, hoje, sido objeto de uma crítica que enfatiza a eficiência, além das já conhecidas propostas de descentralização, autonomia e democratização do sistema de ensino e da escola pública em geral; é o que apontam, por exemplo, os trabalhos bastante divulgados de OLIVEIRA (1992); GUEDES (1990); GONÇALVES (1994); BARROS (1995); MINGUILI (1995); GIRARDI (1994) e OLIVEIRA, M. A. (1997).

Na direção dessas preocupações, OLIVEIRA (1992) faz um estudo dos programas de descentralização desenvolvidos pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, durante os Governos Montoro e Quéricia, de 1983 a 1990.

GUEDES (1990) analisa a gestão da escola pública de 1º grau no Município do Rio de Janeiro, no período de 1975 a 1988, através de um de seus representantes, o diretor. Seu trabalho faz uma análise de toda a documentação oficial produzida pela Secretaria Municipal de Educação, referente aos critérios adotados para a indicação do dirigente escolar.

GONÇALVES (1994) faz um exame crítico da proposta de autonomia da escola pública, que vinha configurando-se nas elaborações teóricas e diretrizes político-pedagógicas de descentralização da administração educacional no Brasil e na América Latina. Analisa as concepções de autonomia da escola, nas diferentes vertentes encontradas então na educação brasileira, buscando suas influências nos sistemas

públicos de ensino, especialmente no do Paraná, quanto à democratização da escola básica.

A pesquisa de BARROS (1995) busca explicitar de que forma as entidades do magistério oficial do Estado de São Paulo (APEOESP, CPP, UDEMO e APASE) posicionaram-se sobre a democratização da gerência da escola pública paulista, no processo de criação e implantação do Conselho Deliberativo de Escola na rede oficial de ensino.

MINGUILI (1995) procura verificar até que ponto a gestão da escola, via Conselho de Escola, é instrumento de ampliação do conceito de cidadania e estratégia de consolidação democrática. Em sua análise, a autora busca o sentido das ações no campo da descentralização, via instrumento de participação no interior do sistema educacional, com destaque para as políticas dirigidas aos Conselhos de Escola.

GIRARDI (1994), discutindo a autonomia da gestão escolar e as funções educacionais do Estado, considera que as propostas de descentralização e autonomia da gestão escolar são tidas como fundamentais e inadiáveis, diante da incompetência com que o Estado, centralizado e burocratizado, vem gerindo as políticas educacionais. Tais propostas são apontadas de forma insistente na efetivação das políticas educacionais para a América Latina nos anos 90.

A partir de pesquisa feita em uma escola de Belo Horizonte, OLIVEIRA, M. A. (1997) busca avaliar a contribuição do Controle da Qualidade Total (CQT) para a melhoria da qualidade do ensino e garantia do sucesso escolar. Conclui, entretanto, que a qualidade em educação não se efetiva pela melhoria da infra-estrutura material, necessária, mas não suficiente; nem pelos discursos salvacionistas e outros. Enfim, a

qualidade buscada pelos educadores críticos está relacionada com a qualidade da sociedade que se pretende construir, formada por cidadãos e não por consumidores.

CAMARGO (1997), em seu trabalho, propõe como objetivos principais: apresentar, discutir e analisar alguns pressupostos e condicionantes presentes nos princípios da gestão democrática e de garantia da qualidade do ensino, bem como verificar de que maneira eles podem tornar-se importantes instrumentos para nortear a concretização de práticas democráticas no interior da escola pública. Como objeto de estudo, focaliza a rede municipal de ensino da cidade de São Paulo no período de 1989-1992.

De maneira geral, os trabalhos acima registrados: a) apontam tendências burocráticas e centralizadoras que dificultam a possibilidade de uma gestão escolar participativo-democrática; b) propõem mecanismos de democratização de gestão da escola: eleições diretas para diretor e criação de Conselhos Deliberativos de Escola; c) analisam as ações descentralizadoras e de participação, no interior da unidade escolar, via Conselho de Escola; d) analisam ainda as concepções de autonomia na escola, nas diferentes vertentes encontradas na educação brasileira; e) introduzem a questão da "eficiência", como resultado indissociável do processo de democratização.

Segundo o resultado das pesquisas acima examinadas, as relações democráticas não são impostas, mas exigem um longo aprendizado.

Observamos, também, que essa preocupação com a democratização da escola e na escola ganha força a partir da década de oitenta, que foi um marco importante na história política brasileira. É quando emerge a possibilidade de democratização, cuja consolidação estaria associada à criação de direitos políticos

políticos para os diferentes sujeitos coletivos (partidos políticos, sindicatos e movimentos sociais).

Vale ressaltar que estudos e debates a respeito da gestão e melhoria da qualidade dos serviços da escola vêm ocupando significativa e importante posição, começando pela Constituição Federal promulgada em 1988 que, em seu art. 206, cap. III, estabelece o princípio da “gestão democrática do ensino público na forma da lei.” A partir deste princípio, ficaria assegurada a obrigatoriedade constitucional do estabelecimento da democracia institucional nas escolas públicas do país. Também a Constituição do Estado do Amazonas, de 5 de outubro de 1989, reafirma o princípio da gestão democrática do ensino, art. 199, item II letra b. Vale registrar, ainda, que nos encontros de profissionais da área, nos temários de congressos, os debates associam a gestão democrática do processo educativo à construção da qualidade da educação. O XVII Simpósio Brasileiro de Administração da Educação, realizado em Brasília, de 26 a 30 de novembro de 1995, privilegiou a discussão tanto da gestão da educação em si, quanto das políticas que a delimitam, apresentadas e desenvolvidas pelos sistemas educacionais, particularmente no Brasil e na América Latina.

Apesar da nossa preocupação com o tema democracia/eficiência ter-se originado no âmbito das relações internas da escola e mais especificamente, na gestão, o contato com as pesquisas sobre o tema conduziram-na para o âmbito mais geral das relações entre escola e sociedade. Em outras palavras, democracia e eficiência na escola remetem à interrogação sobre a democracia e a eficiência da escola.

Este trabalho tem como objetivo geral confrontar as diretrizes dos dois governos, explicitadas na fala oficial e nas medidas legais adotadas para a administração das ações no interior do sistema educacional e que deveriam fundar, teórica e

legalmente o ensino público durante os Governos de Amazonino Mendes (1987-1990) e de Gilberto Mestrinho (1991-1994), no que se refere às preocupações quanto à quantidade e à qualidade da educação oferecida.

A hipótese de trabalho é a de que houve uma mudança de ênfase da democracia para a eficiência do ensino, nos documentos produzidos pelo Governo. Essa mudança refletiria o embate político e as alterações na ordem econômica dos anos 80 para os anos 90 . Ou seja, do momento de ruptura com o autoritarismo para o da inserção do país no processo de globalização. Nesse sentido, os esforços foram direcionados para os seguintes questionamentos:

- Quais as ênfases desses dois governos no que se refere ao eixo da política do ensino ? Como se explicitam na proposta (discurso) oficial? Como se consubstanciam em documentos legais: Constituição, leis, decretos e outros ?

- Em que medida a continuidade ou descontinuidade de ênfases expressam as preocupações político-educacionais, convergentes ou divergentes, dos anos 80 e 90 ?

### **Metodologia**

A pesquisa se desenvolve mediante:

a) Exame do conteúdo das mensagens anuais dos Governos Amazonino Mendes e Gilberto Mestrinho, bem como dos planos, programas, projetos de educação e de textos legais, no que se refere às políticas para o ensino fundamental e médio

b) Identificação das prioridades (democratização, eficiência, descentralização, competência e outras ) desses dois Governos, nos documentos examinados.

c) Análise do contexto político-educacional dos anos 80 e início dos 90, como referência para a compreensão das diretrizes aí definidas.

Para a consecução do objetivo a que nos propomos nesta pesquisa, num primeiro momento fazemos uma explicitação das categorias teóricas que estão na base do trabalho (democracia/eficiência – quantidade/qualidade ), o que requer uma retomada histórica do avanço do debate em torno da quantidade/qualidade na escola brasileira.

O segundo momento constitui-se de um exame documental, realizado a partir de um levantamento de mensagens governamentais (anuais), planos, programas e projetos, sobre o tema em questão. Os documentos foram obtidos junto ao Conselho Estadual de Educação, à Secretaria Estadual de Educação e ao Centro de Desenvolvimento, Pesquisa e Tecnologia do Amazonas, Instituto de Educação Rural do Amazonas (IERAM) e outros.

A seguir, procedemos ao exame do conteúdo constante das mensagens governamentais, dos planos, programas, projetos de educação e outros, para detectar as propostas de democratização e/ou eficiência, na política explícita para a escola pública.

Finalmente, procuramos uma aproximação interpretativa das políticas educacionais nas décadas de 80 e 90 (no caso do Estado do Amazonas ), dentro do contexto histórico em que se produziram.

Considerando o propósito do trabalho, o primeiro capítulo oferece alguns pressupostos teóricos. Nesse momento, tematizamos o modelo de modernidade no Brasil, as questões da democracia e da eficiência, da quantidade e da qualidade na história da educação brasileira, da onda “neoliberal” e a exigência implícita da eficiência, apoiando-nos em estudos e obras de importantes pesquisadores da área de educação, de sociologia e de política.

O segundo capítulo traça um panorama da política educacional brasileira nos anos 80 e início de 90 como referência para a discussão das diretrizes das políticas de educação examinadas.

No terceiro capítulo é apresentado um quadro descritivo do Estado do Amazonas (1987-1994), abordando as condições sócio-econômicas em que acontecia a educação do povo deste Estado.

O quarto capítulo faz um exame da proposta da política educacional (1987-1994) expressa nas mensagens governamentais, nos Planos de Educação, nos Programas, nos Projetos e em outras ações programáticas. Dessa forma, buscamos identificar as metas traçadas, as prioridades estabelecidas e as explicações oficiais para o sentido e a direção das políticas destinadas à escola pública de 1º e 2º graus, no período selecionado para o estudo. A discussão se encaminha para compreensão da continuidade e/ou da descontinuidade de ênfase expressas pelos dois governos, em suas propostas, no sentido da expansão quantitativa e do avanço qualitativo da escola pública estadual.

Por último, são apresentadas as considerações finais, em que refletimos sobre a política educacional proposta para o período em estudo, na busca de respondermos às interrogações que estão na base desta pesquisa.

Com este trabalho esperamos contribuir para a análise do processo de redemocratização do país, ainda em curso, examinando o como as políticas governamentais estão articuladas a ele, em especial no campo da educação e especificamente no Estado do Amazonas, considerando a questão da defesa da democratização e/ou da eficiência da escola, indiscutivelmente dominante nesse setor .

Pretendemos que esta pesquisa contribua para o debate sobre a descentralização da gestão da educação, e que possa ainda servir de subsídio para avaliação das tentativas de democratização, garantindo o equilíbrio entre a expansão e a qualidade do ensino.

Acreditamos que, independentemente do sucesso do nosso empreendimento, a sistematização de informações sobre a política da educação no Amazonas contribuirá, certamente, para o resgate de um dos capítulos da história da educação deste Estado, ainda insuficientemente estudada.

# **CAPÍTULO 1 ESTADO E EDUCAÇÃO NO BRASIL : ALGUNS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS**

## **1.1 O Estado brasileiro em busca da “modernidade”**

Como e para que lado o Brasil avançou na sua “arrancada” para a modernidade?

O necessário processo de avanço vem-se fundando na premissa: ou o país assume a modernidade ou ficará no arcaísmo. A modernidade que se busca é aquela que a sociedade supostamente almeja, baseada na eficiência, na ética e na moralidade pública, superando o despreparo e a corrupção.

Na última década, muitas mudanças se vêm processando no mundo: caem os muros do “socialismo real”; explodem novas formas de racismo étnico; os países, enquanto Estado-Nação, buscam formas de integração regional; aumenta a pressão social das minorias e o mundo acelera sua consciência sobre a ecologia. (CURY, 1993 )

Frente a esse cenário de mudanças, parece que nada é mais importante do que a discussão da nova tarefa política do Estado.

A constituição do Estado moderno foi marcada por uma significativa transformação do pensamento político. O pensamento político, no último século, apresenta duas diferenças importantes em relação ao pensamento clássico, como observa GANDINI, reportando-se ao trabalho de Habermas<sup>1</sup> “... a separação das esferas social e política, e o entendimento da atividade política como uma técnica e da esfera social como um espaço possível de ser organizado, planejado ou mesmo construído”. (GANDINI, 1992: p. 35 )

---

<sup>1</sup> Ver: HABERMAS, J. Teorias y Práxis – Estudos de Filosofia Social, 1987

Para ROSENFELD (1984: p.16), “o Estado, enquanto aparelho moderno de governo, estruturado por uma máquina administrativa centralizada, ele significa simultaneamente uma nova articulação do social pelo político e do político pelo social”.

Estado e sociedade, diz o referido autor, tornam-se dois momentos que se medeiam reciprocamente, de tal forma que esta articulação cria um espaço próprio ao desenvolvimento de uma administração direcionada para a defesa das liberdades civis e individuais e dos valores de uma economia de mercado. Assim, vai sendo atribuída ao Estado moderno a função de articulador e organizador da sociedade, atendendo às diferentes frações de poder e /ou aos movimentos organizados.

No entendimento de RODRIGUES (1991), o Estado moderno tem sido, em qualquer lugar, um órgão essencialmente político; porém, as solicitações mais fortes oscilam entre os interesses econômicos e sociais. Esse autor observa que o Estado, no seu formato moderno, mostrou-se incapaz de tratar das questões de ordem social, que se tornaram o fenômeno marcante da sociedade contemporânea emergente no século XVI.

De fato, o social é a marca dos tempos atuais e manifesta-se pela multiplicação das questões sociais, as quais assumem várias formas, sendo uma delas a questão da educação.

Para RODRIGUES (1991), o Estado, entre nós, ainda não encontrou as melhores formas institucionais para dar cabo de todas as funções que lhe são exigidas, do ponto de vista social mais amplo, embora esteja procedendo a freqüentes e intermináveis reformas constitucionais e político-administrativas .

As conquistas do Estado moderno, mediante o direito de voto, constituíram um novo espaço público que acolheu todos que até então estavam excluídos da cena

pública e do bem-estar material da sociedade. A democracia moderna teria ganho, assim, um novo rosto, “inaugurando um novo sentido do político, ao determinar-se por um espaço público de discussão, de luta, de negociação e de diálogo”. ( ROSENFELD, 1984 ). Em sua análise, o autor diz:

“(…) É somente através de uma prática política comum que as lutas sociais poderão encontrar caminho onde as palavras de uns poderão encontrar eco nas dos outros, criando condições para uma sociabilidade política baseada numa nova relação às regras e valores que regem esta sociedade”. (ROSENFELD, 1984: p. 35 )

Alerta, acima de tudo, para a vinculação entre democracia e Estado moderno. Neste, contudo, o significado de democracia sofre um deslocamento, modificando profundamente o seu sentido:

“ (...) de ‘forma de governo’ ele se tornou uma forma de governo possível do Estado. O Estado moderno configura historicamente um fenômeno político desconhecido que termina por fazer da democracia uma forma de legitimação de seu próprio poder”. (ROSENFELD,1984 : p.14 )

Esse autor argumenta, ainda, que o Estado democrático é um sistema político composto de múltiplas dimensões, que se desenvolvem em diferentes níveis de profundidade. “O seu ser é processual. Isto significa que a realidade produzida por um regime democrático constitui-se de várias formas de liberdades”.( ROSENFELD, 1984, p.36)

Na discussão sobre as relações entre democracia e Estado moderno, é importante ainda lembrar Bobbio (1986, p.18 ), que caracteriza a democracia como um regime onde existe um “conjunto de regras (primárias ou fundamentais) que estabelecem quem está autorizado a tomar decisões coletivas e com quais procedimentos”. Assinala-se, aqui, tanto a participação coletiva como “a defesa das regras do jogo”.

Contraditoriamente ao discurso que hoje vinga, essas reflexões indicam que não se chega à modernidade seguindo o caminho do neoliberalismo, que nega o papel do Estado e o reduz a “funções mínimas”. Supor que o processo de modernização dispensaria o Estado, parece um equívoco. Atingir a modernidade no Estado brasileiro implica reordená-lo, aparelhá-lo para que possa promover o crescimento, propiciar a justiça social e democratizar a vida da Nação, tarefas que ainda estão por se realizar entre nós.

### **1.1.1 É possível um Brasil verdadeiramente moderno ?**

Historicamente, falar da modernidade brasileira é falar da história de sua formação capitalista industrial e tardia. Nesse sentido, entendida a modernidade como desenvolvimento industrial, acumulação e concentração de capital, é preciso remontar à década de 50 (Governo Vargas) até os primeiros anos da década de 90.

Para TENDRIH (1991), a utopia do progresso, a do “país do futuro”, está por trás de quase tudo que se propõe para o Brasil nestes últimos 100 anos e até antes. As estradas de ferro e a reforma urbana realizada no Rio de Janeiro no início do século, por exemplo, pretendiam, de alguma forma, acabar com o atraso do passado e tentar fazer o Brasil ingressar na modernidade.

IANNI (1992), em sua análise do Brasil moderno, remete a discussão para Caio PRADO JUNIOR (1966, p.295), que afirma:

“(…) não é possível com a miséria física e moral da grande massa do povo brasileiro, e a mediocridade de quase todo restante, construir uma grande nação moderna que ofereça, para todos, num futuro previsível, segurança, bem-estar e prosperidade”.

A bandeira da modernidade, portanto, já se fazia presente com Getúlio Vargas, quando propunha a modernização do país por meio da industrialização e do desenvolvimento.

Segundo VIEIRA (1983: p. 31):

“(...) Vargas se voltou para a ampliação do crescimento industrial e para a diferenciação das atividades econômicas no Brasil, preocupando-se também com setores tradicionais da economia, a fim de que eles não atalhassem os caminhos da industrialização”.

O grande projeto de Vargas, em 50, era radicalizar a modernização do país por meio da economia, com a criação de indústrias de base. Daí surgiram a Companhia Siderúrgica Nacional, a Petrobras e projetos como o da Eletrobrás.

No governo do Estado Novo, Vargas manifestara-se em relação à política social, enfatizando o “progresso social” ou o “bem-estar social”, numa preocupação com a chamada “paz social”. Sua fala era marcada pelo destaque ao combate à exploração do povo; pela constante prestação de contas à população das medidas postas em vigor; pelas advertências aos especuladores e solidariedade para com os necessitados. Sua postura visava mostrar sua atuação a serviço das massas populares. (VIEIRA, 1983).

Nesse processo, a política social sofreu, também, os tropeços da política econômica. No Governo de Getúlio Vargas, reduziu-se a um conjunto de deliberações predominantemente setoriais na Educação, na Saúde Pública, na Habitação Popular, na Previdência e na Assistência Social, sem apresentar preocupação mais profunda com transformações gerais, que alcançassem a essência da política social.

Vargas entendia que a modernidade do Brasil, via desenvolvimento econômico e industrial, necessitava, além de capital nacional e estrangeiro, do “aprimoramento educacional das massas populares”.

Já com Juscelino Kubitschek, o capital estrangeiro fazia-se acompanhar dos encantos gerados pela economia e pelo desenvolvimento. Segundo o Presidente, ao término do seu governo, “o País poderia concluir a industrialização em base moderna e

a construção de Brasília seria o ato inicial da revolução do desenvolvimento”. (VIEIRA, 1983: p.84).

O Governo Kubitschek, com o mote “cinquenta anos de progresso em cinco de governo”, apresentou um crescimento econômico real e marcante, tendo como base uma extraordinária expansão industrial, como consequência das circunstâncias econômicas favoráveis: um grande mercado interno, maior capacidade em áreas estratégicas como a produção de ferro e aço e o interesse dos estrangeiros em investir no Brasil. Acima de tudo, foi o papel dinâmico do Governo JK que estimulou e canalizou as forças do crescimento econômico. (SKIDMORE,1976: p. 204-05)

O Programa de Metas criado pelo Presidente Juscelino articulava recursos públicos e privados na efetivação de projetos, que seriam realizados no seu governo, até cinco e dez anos mais tarde. Esse Programa continha trinta metas destinadas a cobrir os setores considerados prioritários: energia, transporte, alimentação e indústria de base. Com a realização dessas metas, Juscelino visava a promover o “equilibrado desenvolvimento econômico do País”, por meio da execução de obras e do estabelecimento de indústrias e de serviços essenciais. (VIEIRA,1983)

Kubitschek desenvolveu uma política autodenominada de “nacionalismo-desenvolvimentista”, encorajou a expansão dos setores, tanto privado como público e enfatizou as indústrias básicas em essência. Era uma fase no processo de substituição de importações, iniciada na mudança do século, acelerada na década de 1930, mas que produziu apenas uma virtual auto-suficiência em bens leves de consumo no meio da década de 1950 (SKIDMORE, 1976: p. 205). Nesse sentido, a modernidade em JK era de aceleração do processo de desenvolvimento nacional associado ao capitalismo

internacional. Observa-se, portanto, que a década de 50, no Brasil, foi marcada por duas forças políticas básicas: o nacionalismo e o desenvolvimentismo.

Já o cenário que se apresenta no início da década de 60 era assinalado por uma crise política e econômica, derivada das contradições entre desenvolvimentismo e nacionalismo, que tomou grandes proporções, culminando com o golpe militar de 1964.

“Segurança e desenvolvimento” seria o princípio norteador de todo o projeto militar, expressando o nível de compromisso do Estado com um determinado modelo de desenvolvimento, o enfraquecimento da sociedade civil e o fortalecimento da tecnoburocracia estatal e militar.

No entendimento de RODRIGUES (1982: p.69):

“(...) O fenômeno fundamental no período pós-64, (...) é a reorientação do papel do Estado, em função do projeto de desenvolvimento capitalista e, logo, da acumulação. Enfim, sendo o Estado o lugar do domínio das classes e expressando, no poder político (do aparelho político), o instrumento de dominação de classe, sua orientação pós-64 reflete o jogo de domínio da burguesia hegemônica no processo de dominação da economia, que faz emergir, talvez pela primeira vez, desde 1930, um Estado em que os níveis de relação entre a infra-estrutura e a superestrutura se encontram ajustados, coerentes e direcionados”.

Visando superar a crise de hegemonia instalada no país, a ditadura pós-64 expressou seu projeto de modernização através da tecnoburocracia civil e militar, do desmontamento dos aparelhos institucionais de expressão da sociedade, da reordenação jurídico-político-administrativa do Estado, visando acelerar o processo de desenvolvimento nacional associado ao capital internacional. Dessa forma,

“o Estado assume total e completamente o seu papel de guardião de reprodução do capital e define o projeto capitalista de desenvolvimento como aquele que deve ser assumido por toda a Nação, como único capaz de expressar e realizar o ‘desejo’ de toda a Nação”. (RODRIGUES, 1982: p. 70).

Nessa linha de pensamento, ser moderno confunde-se com ser patriótico e ter um o Estado economicamente forte.

Segundo BRESSER PEREIRA (1991), a transição do arcaico para o moderno aconteceu, no Brasil, de forma dramática nos anos 80, em meio a um processo de transição democrática, de desinteresse pela política e de crise econômica. O enfrentamento desta crise teria acelerado o processo de mudança em direção ao moderno.

Vale registrar que as eleições presidenciais de 1989 foram um momento de incerteza e de confusão; todavia, parece que nada justificava falar em retrocesso:

“(…) Havia desilusão com a Nova República, havia indignação contra os políticos e, em particular, os políticos do PMDB, mas não havia volta para o passado. Collor não era o passado. Era o futuro, era a esperança para milhões de eleitores”. ( BRESSER PEREIRA, 1991: p. 28 )

A década de 90 se inicia com o Brasil sob a presidência de Fernando Collor de Mello, legitimado pelo voto direto da população brasileira, eleito sob a bandeira da modernidade. A esse respeito, BRESSER PEREIRA ( 1991: p. 31) assim se manifesta:

“(…) Collor se elegeu com essa bandeira. A bandeira da modernidade, expressa na superioridade do mercado sobre o Estado para promover a eficiência econômica. Modernidade expressa em um compromisso de luta contra a pobreza e a desigualdade. No seu relacionamento direto, pessoal, com cada eleitor, havia sem dúvida um elemento claramente populista. (...) inscreve-se, portanto , no campo da modernidade. Modernidade conservadora, de direita, antes que modernidade de esquerda. Mas sem dúvida modernidade”.

No primeiro momento, a modernidade de Collor é representada pela “caça aos marajás” e o combate à corrupção. No segundo momento, pela contraposição entre o arcaico e o moderno . Tratava-se de uma modernidade específica, que estaria identificada com as condições conjunturais do país e articulada, naquela fase, ao projeto político que se configurava internacionalmente.

Fernando Collor de Mello assume a Presidência dentro de um novo contexto político-econômico: o do neoliberalismo.

Para estudiosos do assunto,<sup>2</sup> Collor, em seu discurso, revelava uma concepção arcaica e equivocada do neoliberalismo, porque interpretava a privatização como eliminação dos limites medievais e absolutistas entre o público e o privado, e valorizava o mercado de forma pueril e mágica. Essa visão equivocada teria resultado na abertura de espaços, onde proliferou a corrupção que é do conhecimento público.

Nesta ótica, Fernando Collor de Mello foi o primeiro a implantar, no país, o chamado projeto neoliberal. Seu governo termina com o “impeachment”. Segue-se Itamar Franco, que mistura neoliberalismo com tradicionalismo, deixando, portanto, de ser apontado como neoliberal. Surge, em 1994, Fernando Henrique Cardoso, que se assenta em sua carreira intelectual e política, encontrando, nas massas, credibilidade para desenvolver o projeto proposto pelo capital transnacional. A partir daí, “seu governo não tem diferenciado dos governos neoliberais dos demais países”. GENTILI (1995), citado por MEURER (1996).

Por outro lado, observa-se o esgotamento do modelo nacional de desenvolvimento no Brasil, expresso na falta de condições do Estado em exercer o “papel de ator central do desenvolvimento como antes”. O Estado, em crise, experimenta a medíocre transição para o regime democrático, sem reforma profunda. Continua a ser um Estado intervencionista e, ao mesmo tempo, fraco, debilitado. (RESENDE, 1996)

DRAIBE (1995) considera que o embate com o neoliberalismo e o avanço da crise econômica, nos últimos anos de 80 e, principalmente, nos primeiros anos de 90,

---

<sup>2</sup> Ver BRESSER PEREIRA (1991); CHAUI (1992:1-2)

responsável pelo bem social. Essas duas tendências atuam sobre a escola, no sentido de sua transformação. A escola, que antes “consistia em ensinar a seguir e a obedecer”, passa a se conduzir na direção de “preparar cada homem para ser um indivíduo que pense e que se dirija por si, em uma ordem social, intelectual e industrial eminentemente complexa e mutável”. (TEIXEIRA, 1975: p.36 )

Segundo TEIXEIRA ( 1975 ), “ a escola deve prover oportunidade para a prática da democracia”. Argumenta que a democracia é essencialmente progressiva e livre, e para o exercício dessa forma social progressiva e livre “precisa-se de homens conscientes, informados e capazes de resolver os seus próprios problemas”

Esse autor adverte que são grandes as novas responsabilidades da escola:

“ (...) educar em vez de instruir; formar homens livres em vez de homens dóceis; preparar para um futuro incerto e desconhecido em vez de transmitir um passado fixo e claro; ensinar a *viver* com mais inteligência, com mais tolerância, mais finamente, mais nobremente e com maior felicidade, em vez de simplesmente ensinar dois ou três instrumentos de cultura e de alguns manuaizinhos escolares...” (TEIXEIRA, 1975, p. 41)

Para essa finalidade, argumenta, só um novo programa, um novo método, um novo professor e uma nova escola. É nesse sentido, que, desde os anos 20, entendemos a necessidade de uma reorientação da política educacional brasileira.

Evidentemente, com a aprovação da Constituição de 1988, abriram-se novas perspectivas para a sociedade e para a educação, em particular. O Estado, embora não tenha mudado sua estrutura de poder, aprofundando, ao contrário, suas dimensões privatistas ou “neoliberais”, em nome de uma proposta de “modernidade”, tem dado ênfase, em nível de discurso, aos valores democráticos.

Do ponto de vista das formulações legais, houve vários avanços; entre eles a garantia da gestão democrática no ensino público ( artigo 206, IV ).

Como se pode observar, o texto da nova LDBN ( Lei n ° 9.394/96 ) contempla a organização dos sistemas de ensino com base na simplificação das estruturas democráticas: a descentralização dos processos de decisão e de execução, o fortalecimento das unidades escolares. Segundo a LDBN, essas unidades escolares observarão, em sua organização e em sua administração, as seguintes diretrizes: constituição de conselhos escolares; obrigatoriedade de prestação de contas e divulgação; avaliação do desempenho institucional; participação da comunidade escolar na gestão do ensino e na escolha dos dirigentes. (artigo 21)

Essas diretrizes constituem referências sob as quais a escola deve fundamentar sua prática político-pedagógica, e buscar desenvolver concepções de gestão que priorizem a dimensão democrática. Nessa discussão, FONSECA (1994: p. 81) alerta para o fato de que:

“(...) A educação e mais especificamente a gestão necessitam de reflexões sobre seus aspectos teórico-práticos para viabilizar uma práxis e uma cultura democráticas. Promover a democratização nas relações escolares, de forma a modificar as estruturas de poder, implica, necessariamente, prover mudanças na gestão da escola.”

Percebe-se, pois, que autonomia, participação, qualidade e prestação de contas passam a integrar o espírito da nova lei.

É notório que a preocupação com a democratização e a melhoria da escola pública tem sido crescente nos debates da educação brasileira nos últimos anos. Tal questão tem incentivado estudos e pesquisas voltados para a gestão da educação e, de forma precisa, relaciona-se com as políticas de descentralização dos sistemas de ensino e, mais recentemente, com a questão da eficiência. Nessa discussão, entra em pauta a análise do papel do Estado e suas relações com a educação.

Nesse sentido, TEDESCO (1989 : p. 11 ) afirma que “o papel do Estado constitui um dos eixos centrais do atual debate sobre a modernização na América Latina”. Examina, em seu estudo, a situação e as perspectivas educativas, a partir do vínculo entre Estado e educação, reconhecendo que o problema fundamental

“... consiste em garantir que os objetivos de democratização e qualidade de educação sejam cumpridos de forma efetiva. Só no quadro desta dimensão tem sentido definir o papel do Estado central e dos poderes locais, etc.” ( TEDESCO, 1989 :p. 25 )

O autor leva em conta que o debate sobre o papel do Estado, nos países do Terceiro Mundo, desenvolve-se num contexto onde duas características se destacam:

“ (...) por um lado um processo de debilitamento de sua capacidade de ação que provém tanto das demandas sociais por maior participação e democratização das estruturas como também da crise econômica e financeira que afeta fundamentalmente as áreas sociais de ação estatal. Por outro lado, é necessário não esquecer a dupla lógica dentro da qual atua o Estado nos países do Terceiro Mundo: a interna e a externa. Esta dupla lógica conduz a situações difíceis de compatibilizar . O debilitamento do Estado-Nação (entendido , a partir do ponto de vista de soberania, a autonomia na tomada de decisões, etc. ) impulsionado pelas severas condições impostas pelas políticas de ajuste para enfrentar o pagamento da dívida externa, pode gerar condições internas que fortaleçam os mecanismos de controle político autoritário”. (TEDESCO, 1989: p. 26 )

Assim sendo, a transferência de responsabilidade do Estado para a sociedade não constitui – em certos casos – uma iniciativa tendente a garantir uma maior qualidade e eficiência no serviço, nem uma maior participação dos usuários na definição de suas características, e sim “uma transferência de responsabilidade financeira,” afirma TEDESCO (1989).

Para esse autor, em termos de futuro, a questão do papel do Estado deve ser analisada, a partir do duplo desafio da equidade e da eficiência, o que permite enumerar uma série de problemas que, por estarem intimamente articulados entre si, convém distingui-los para facilitar sua compreensão.

Considerando a política de equidade, faz referência aos problemas relativos à destinação de recursos e à qualidade de educação; com respeito à política de eficiência, o problema aponta para o como introduzir maiores cotas de responsabilidade pelos resultados. (TEDESCO, 1989 )

MELLO ( 1990), por sua vez., adverte que a “equidade é inseparável da eficiência”. Na maioria das vezes, a marginalização, o fracasso escolar, a inacessibilidade da escola seriam resultados da ineficiência e produzem iniquidade.

Já TEDESCO (1989 :p. 31) afirma que:

“(...) a equidade na distribuição da educação não é só um problema de quantidade de anos de estudos, mas também de caráter socialmente significativo dos conhecimentos aos quais tem acesso no período de escolarização”.

Nesse sentido, equidade significa garantir a toda a população o acesso a uma base mínima homogênea de conhecimentos, valores, habilidades, destrezas, etc.; o que constitui tanto a expressão cultural da unidade nacional como o meio possível para uma participação social ativa e consciente.

A questão chave dessa discussão consiste, portanto, na forma de introduzir, na administração educacional, os mecanismos que garantam a **equidade e a eficiência, a democracia e a inovação.** (TEDESCO, 1989 )

Considerando esses mecanismos, emerge a questão da centralização.

Segundo CASASSUS (1995), os processos de descentralização ou centralização significam distribuição, redistribuição ou reordenamento do poder na sociedade. Nesses processos, há acréscimo de poder para uns e decréscimo de poder para outros. Entender a descentralização como distribuição de poder na sociedade é importante, uma vez que a forma pela qual se realiza é reflexo do diálogo social que prevalece numa sociedade. Num contexto democrático, sobretudo, é importante reconhecer esta dimensão de poder, porque, ao fazê-lo, entende-se que a forma

específica pela qual se define ou se pratica a descentralização envolve uma negociação, assegurando que as mudanças que vierem a ocorrer não coloquem em risco a estabilidade na sociedade.

Descentralizar significa distribuir as atribuições da administração pública, ou seja, as decisões de ações, bem como alocações de recursos (em graus variados de autonomia) que serão definidos em instâncias não centrais. No âmbito da educação brasileira, por exemplo, a Secretaria de Educação é considerada o órgão central de cada estado federado.

No entendimento de OLIVEIRA (1992, p. 20), o que caracteriza a centralização

“( ... ) é o fato de que as decisões são tomadas por um pequeno grupo que expressa a vontade política do centro, com jurisdição sobre determinado território, com poder sobre recursos humanos, financeiros, definições de linhas, planos e programas e controle sobre execução”

O mesmo autor distingue desconcentração de descentralização. Por **desconcentração** entende-se “... um processo pelo qual se transferem funções de um órgão do Estado a outro, que goza de sua mesma personalidade jurídica, mas que pertence a um nível territorial menor”. Por **descentralização**, entende-se que “as entidades regionais ou locais, com graus significativos de autonomia definam as formas próprias com as quais vão organizar e administrar o sistema de educação pública em suas respectivas áreas de ação”. (OLIVEIRA, 1992: p,24)

Na década de 80, a maioria dos países latino-americanos estava consolidando ou iniciando processos democráticos e de descentralização, fossem países de democracia formal concretizada, como México e Colômbia, ou países em período de redemocratização, como Argentina e Brasil.

Segundo MELLO e SILVA (1991: p. 54), no eixo da descentralização estão as ações e programas destinados “a racionalizar a máquina burocrática dos sistemas educativos, com o objetivo de fazer chegar, de fato, à escola os recursos materiais e o apoio técnico necessário a uma eficiente organização do ensino”.

Daí que a idéia de descentralização vem sendo constantemente associada tanto à questão da democratização quanto à da eficiência, ou seja, a luta pela quantidade e pela qualidade do ensino.

### **1.2.2 Democratização do ensino**

O debate sobre educação/qualidade/quantidade implica essencialmente, como vimos, a questão da democratização do ensino. Discute-se o que seja esta democratização, qual a sua natureza, qual o seu alcance, quais os caminhos para que a escola se democratize.

No entendimento de MELLO (1986: p. 30) , “o ensino democrático é aquele a que todos podem ter acesso em igualdade de condições”. A autora argumenta que o problema da democratização do ensino é, antes de tudo, um problema político e não pedagógico.

Democratizar o ensino, em todos os níveis, dando prioridade ao 1º grau; eis uma das propostas mais presentes no debate da educação brasileira, nos anos 80, em especial com o advento da Nova República, cujo maior compromisso era a “construção da democracia”, aliada à “promoção do desenvolvimento com justiça”. Entendido o papel da educação como um dos instrumentos, por excelência, de formação da cidadania, foi estabelecido, como objetivo maior da política educacional, a efetiva universalização de uma escola básica, de caráter nacional. O ponto central dessa política seria o Programa Educação para Todos (PET). A escola só seria democrática na medida

em que garantisse a todos, independente da região onde vivam, da classe a que pertençam, do credo político ou religioso que professem, uma base de conhecimentos e habilidades. Desta forma, definiram-se os objetivos norteadores da elaboração dos planos de educação comprometidos com a universalização da educação básica:

- 1) o aumento e a melhoria da rede física, tendo em vista garantir o acesso a toda a população na faixa etária de 7 a 14 anos, provendo-a dos necessários recursos materiais e humanos;
- 2) a diminuição do fracasso escolar, através da melhoria da qualidade do ensino, tomando-se como ponto de partida a realidade concreta de cada escola e o aluno concreto que a ela se dirige.

Embora esses objetivos tenham constado da maioria dos planos educacionais propostos nas últimas décadas, seus resultados não têm causado impacto realmente significativo na situação educacional; é o que afirmam KUENZER, et al (1986).

MELLO (1986: p. 31-32), no entanto, aponta alguns princípios que deveriam balizar a análise dessa questão. Um deles seria entender “o ensino democrático como aquele que vai ao encontro das aspirações da maioria”; o outro princípio refere-se “a expansão quantitativa do ensino oficial e gratuito, de modo a abarcar setores cada vez mais expressivos de alunos das camadas populares, como condição primeira e indispensável da democratização do ensino”.

Para essa autora, o compromisso maior com a democratização do ensino é entendido como:

- acesso e permanência de todas as crianças na escola básica de 8 anos;
- garantia de melhor qualidade de ensino possível ao maior número possível de alunos;
- abertura da escola para a participação da população usuária.

GATTI ( 1989 ) adverte que democratizar o ensino não consiste apenas em abrir escolas e ampliar vagas, mas, concomitantemente, cuidar do dia-a-dia escolar, oferecendo um mínimo de condições.

Entre os anos 60 e 80, os sistemas educacionais empenharam-se, basicamente, em garantir o princípio de equidade, isto é, oportunidades iguais de acesso à educação formal. Tal fato se justificava pelas baixas taxas de escolarização, em decorrência da falta de vagas, e também pelo pressuposto de que o ingresso na escola poderia garantir a inserção dos educandos nos processos sociais que caracterizam o crescimento econômico (MELLO e SILVA, 1991).

Esse esforço significou um avanço no sentido da democratização das oportunidades educacionais de acesso, entretanto as análises e diagnósticos mais recentes revelam outros aspectos que devem ser considerados na formulação das políticas educacionais.

Um dos pontos a ser considerado é que os resultados dos esforços e investimentos no sentido da expansão quantitativa do acesso, estiveram muito longe de corresponder às expectativas do crescimento econômico, argumentam MELLO e SILVA (1991). Embora o acesso à escola tenha-se ampliado, “o Brasil não alcançou, até hoje, um aumento correspondente na proporção dos que chegam a completar a escolarização obrigatória. Nos anos 80, tal proporção aumentou de 25 para 35%. (RIBEIRO, 1990)

Segundo MELLO E SILVA (1991: p .48 ), o enfoque da “equidade provocou uma expansão das instalações físicas e do número dos docentes, sem garantir às escolas condições mínimas indispensáveis a um ensino eficaz”.

Instrumentar melhor os que vão atuar na realidade social aparece então como o objetivo mais adequado a ser atingido, pela atuação institucional da escola e do sistema de ensino. Nessa direção, “a qualidade do ensino se apresenta com a mesma importância da democratização das oportunidades de acesso à escola”. (MELLO E SILVA, 1991: p. 45)

A partir da década de 80, intensifica-se o chamado processo de transição política para a democracia, e com ele a preocupação com a qualidade passa do cenário da política educacional e do ideário pedagógico para o discurso pela luta da cidadania, isto é, o direito à educação é um direito do cidadão. Porém, essa preocupação “durou pouco”, como diz GENTILI (1995 ), ao tratar das demandas democratizadoras no campo educacional, nos anos 80.

### **1.3 A questão da quantidade/qualidade na história recente da educação brasileira**

Como salientamos, a preocupação com a qualidade do ensino sempre esteve presente na pauta de discussão dos educadores brasileiros. Tem sido enfatizada, discursos e plataformas de candidatos a cargos públicos, e aparece infalivelmente como meta de governantes.

Entretanto, resultados e mesmo ações concretas ainda não foram suficientes para sustentar as evidências de que o compromisso assumido junto à população, no sentido da “recuperação da escola pública e da qualidade do ensino” tenha-se, em verdade, consubstanciado. ( FRANCO, 1992)

No entender de RIBEIRO (1989), a partir de 64, o conceito de qualidade do ensino, nos planos de educação fica atrelado à expansão do sistema de ensino, ou seja, no discurso oficial, melhorar a qualidade passou a significar expandir o número de

escolas, de matrículas e corrigir índices de produtividade da escola, tomando como referência a qualificação de mão-de-obra.

As prioridades constantes dos planos de educação examinados por RIBEIRO (1989) dizem respeito sistematicamente à construção de escolas, à expansão de matrículas, ao treinamento de novos professores, ao fornecimento de merenda escolar, livros e materiais didáticos. Isso evidenciaria uma preocupação eminentemente quantitativa.

WEREBE (1994: p.260), analisando a política de expansão das oportunidades educacionais, alerta para que essa expansão não deve limitar-se ao aumento do número de vagas nas escolas, mas compreender, igualmente, as medidas que visam à redução dos índices de reprovação e do número de “excluídos” do sistema escolar, ou seja, “mais escolas e melhores escolas”.

Para a autora, não tem fundamento a afirmação de que o povo “conquistou” a escola das elites. Ao contrário, teria conquistado, sim, uma imitação dessa escola, que lhe oferece um ensino de má qualidade, inadaptado às suas possibilidades e necessidades, excluindo a maioria dos alunos, que não conseguem ajustar-se às exigências escolares que lhes são impostas.

WEREBE (1994: p. 261), nesse sentido, adverte:

“(…) Não basta abrir as portas das escolas às crianças e jovens de meios mais modestos; é preciso que eles aí possam permanecer até concluírem os estudos a que aspiram e para os quais têm capacidade.”

Tratando da política de melhoria do ensino, de combate à reprovação e à evasão escolar, essa autora registra que, a partir dos anos 80, experiências várias têm sido realizadas, visando a resolver o problema do insucesso escolar, com maior ou

menor alcance, em termos quantitativos e qualitativos. Nessa direção, a mesma considera como as experiências mais importantes:

### ***Programa de expansão e melhoria do ensino rural (Edurural)***

Elaborado pelo MEC, em 1977, o Edurural tinha como objetivo “promover a expansão e melhoria do ensino rural”, devendo integrar-se às ações do Banco Mundial. Concretizado em 1980, o programa deveria ser aplicado em nove estados do Nordeste.

Segundo a autora, apesar dos esforços realizados e dos vultosos recursos despendidos para desenvolvimento do programa, os resultados foram decepcionantes. Aponta vários fatores como responsáveis pelo insucesso do programa, começando pela situação precária do ensino nas áreas rurais dos Estados do Ceará, Pernambuco e Piauí, onde o programa foi aplicado. A avaliação do Programa, feita pela Universidade Federal do Ceará e Fundação Carlos Chagas de São Paulo, atesta que “nada se alterou no panorama educacional da região”, são observações de SILVA e outros citadas por WEREBE (1994, p. 233).

### ***Ciclo Básico (CB)***

Implantado no ensino de 1º grau no Estado de São Paulo, cobriu todas as escolas estaduais e teria sido o programa que registrou maior continuidade. A criação do CB reunia as duas primeiras séries do 1º grau, e visava a oferecer maior tempo e melhores condições à grande parte da população infantil, para vencer as dificuldades e ser alfabetizada corretamente. Entretanto, o propósito do CB não foi uma resposta às expectativas do professorado, considerando a aprovação automática da primeira para a segunda série, o que era condenado pela maioria dos professores. A implantação

abrigando, na 1ª série das escolas estaduais urbanas e rurais, um total de 842. 238 alunos e 30 mil professores.

Para WEREBE (1994: p.237/238), a implantação do Ciclo Básico partiu de um equívoco quanto as suas intenções, por falta de um “projeto pedagógico claro, com objetivos bem definidos”. Muitos professores se opuseram à reforma por considerarem que ela levaria ao rebaixamento da qualidade do ensino, apesar de o objetivo principal do CB ter sido justamente o de melhorar a qualidade de um ensino reconhecidamente “deficiente, discriminatório, marcado por altos índices de reprovação e evasão”.

### ***Ciclo Básico em Minas Gerais***

Em 1985, a título experimental o CB de Alfabetização foi implantado em Minas Gerais e, em 1990, foi oficializado para o ensino público. A alfabetização foi colocada com objetivo não de uma série, mas de um ciclo que compreendia as duas primeiras séries do 1º grau, garantindo aos alunos a possibilidade de atingir “um ponto mínimo e suficiente para darem conta de acompanhar as séries seguintes”. A implantação do CB em Minas Gerais também enfrentou muitos problemas e resistências, entre os quais a rotatividade dos professores, em 65% das escolas urbanas e 35% das rurais, considerada um forte obstáculo ao desenvolvimento do programa na região mineira.

No entender de WEREBE (1994), apesar de todas as dificuldades, parece que os resultados foram positivos, tanto em São Paulo como em Minas Gerais, embora os índices de repetência e evasão, antes e após a adoção do Ciclo Básico, sejam, até certo ponto, pouco animadores.

### *O Ciclo Básico no Rio de Janeiro*

O CB ( bloco único ) foi implantado na rede estadual do Rio de Janeiro em 1978, com a adoção da promoção automática da primeira para segunda série do 1º grau. As tentativas do CB para a alfabetização não foram idênticas ao que foi realizado nos outros estados e não tiveram sucesso.

Considerando as condições precárias das escolas públicas brasileiras que recebem a maioria das crianças dos meios desfavorecidos, a curta duração do período de estudo nessas escolas, o despreparo dos professores, em particular dos que se encarregam da alfabetização, o Ciclo Básico se justifica plenamente, à medida que se propôs retirar a barreira entre a primeira e segunda séries do 1º grau, propiciando mais tempo diário e melhores condições para os alunos “condenados” ao insucesso, a fim de que “tenham maior chance de se ajustarem às expectativas escolares no que se refere à alfabetização”. (WEREBE, 1994: p. 242 )<sup>4</sup>

### *Programa de formação integral da criança do Estado de São Paulo (Profic)*

Este programa foi instituído no Estado de São Paulo, em 1986, visando a oferecer aos alunos do 1º grau um atendimento educacional de tempo integral. O programa não surgiu apenas com o objetivo de “melhorar a qualidade do ensino e atenuar os desastrosos índices de reprovação,” observa Werebe, uma vez que a justificativa do programa diz que os problemas que afligem as crianças brasileiras são basicamente estruturais e, assim sendo, a solução desses problemas exigiria a mudança das estruturas sociais. Entretanto, enquanto isso não se verifica, a escola deveria amparar as crianças em situação de “abandono”. Tratava-se de uma proposta de aumentar o período escolar, o que permitiria a formação integral da criança, oferecendo-

---

<sup>4</sup> A experiência de ciclos básicos não se restringiu apenas a São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais. Outros Estados brasileiros também dela se utilizaram.

lhe, além da instrução, atividades artísticas, esportivas, pré-profissionalizantes, bem como um reforço alimentar e uma assistência médico-odontológica. Obviamente, havia uma expectativa de que a escola pudesse resolver problemas sociais que não são de sua alçada e dos quais ela é uma vítima.

Em síntese, a oposição ao programa surgiu dentro da própria Secretaria de Educação e, entre as críticas feitas, estava a inviabilidade do projeto.

### *Cieps*

Os Centros Integrados de Educação Pública, Cieps, do Rio de Janeiro, foram a experiência de escola em tempo integral de maior repercussão no país, nos últimos anos. Os Cieps desencadearam paixões, seja na sua defesa, seja nas críticas de que foram alvo.

WEREBE (1994) acredita que, ao propor a criação dos Cieps, Darcy Ribeiro “estava bem intencionado e procurava uma solução para os problemas educacionais das crianças desfavorecidas”. Na realidade, como homem público, não poderia negligenciar o aproveitamento político que o projeto poderia proporcionar-lhe.

Os Cieps não buscavam apenas solucionar o problema do mau rendimento dos alunos das escolas públicas, oriundos das classes pobres. A exiguidade do tempo de atendimento dado às crianças, nas escolas, seria “o fator crucial do baixo rendimento escolar” de acordo com RIBEIRO (1980) citado por WEREBE (1994). Porém, a razão principal da proposta dos Cieps seria resolver o problema da criança abandonada, vivendo nas ruas, à mercê da delinqüência, da marginalidade, vítima e ao mesmo tempo promotora da violência, da criminalidade.

“A escola de tempo integral teria como missão ‘salvar’ e proteger a criança, afastando-a dos perigos da ‘rua’ e de lares mal constituídos ou inexistentes, de pais ausentes, oferecendo-lhe uma educação completa com assistência alimentar e médica” ( WEREBE, 1994, p. 248 ).

Desta forma, a escola, que já foi “redentora”, passaria a ser “salvadora” das crianças abandonadas.

Enfim, os programas destacados pela autora se constituíram em tentativas de melhoria da qualidade dos serviços oferecidos pela escola pública brasileira, buscando empregar mecanismos para dar melhores condições de ensino, tais como o aumento da carga horária (tempo integral), a redução dos elevados índices de reprovação, a melhoria do baixo rendimento escolar e o combate à evasão e à repetência. Porém, ao lado desses mecanismos, a escola revelaria um forte traço de assistencialismo, numa visão idealista e irreal do alcance da educação escolar, propondo-se resolver problemas sociais e econômicos que fogem de sua competência

Considerando a discussão da quantidade e da qualidade, na expansão das oportunidades educacionais, é procedente rever o que diz MELLO (1985: p. 16 ), segundo a qual o crescimento educacional no Brasil:

“(…) se deu não apenas de modo caótico e barateado, mas sobretudo sem que se cuidasse ao mesmo tempo de dotar a escola de recursos materiais, humanos e técnicos que permitissem fazer face ao desafio de escolarizar grandes contingentes de alunos originários de grupos sociais tradicionalmente excluídos de qualquer benefício educacional”.

A autora ressalta que se teria expandido um modelo empobrecido de escola de elite, esvaziado no seu conteúdo, aviltado nas suas condições de funcionamento, entre as quais a duração da jornada escolar e o número excessivo de alunos por sala de aula.

É certo que não é possível falar de democratização das oportunidades educacionais, sem que sejam encaradas a quantidade e a qualidade como duas dimensões indissociáveis de um mesmo processo. Existiria, hoje, segundo a autora, um

consenso de que a expansão quantitativa da oferta de vagas no sistema educacional, nas últimas décadas, esteve associada a uma perda de qualidade do ensino.

No entender de FRANCO (1995), a qualidade do ensino de maneira tradicional apresenta-se como um problema para a América Latina, mesmo quando se supõe resolvida a questão da oferta. Relatórios oficiais revelam, no início da década de 80, resultados que, num primeiro momento, mostram percentuais promissores com relação ao acesso à escola, em todos os níveis. Porém, naquele momento, muitos analistas empenharam-se em denunciar

“(…) as perversas estratégias que tornariam essa ‘democratização’ superficial e inconsistente, uma vez que se apoiavam: na criação de classes superlotadas; em escolas funcionando até cinco turnos; no sensível rebaixamento salarial de professores, etc. Tais dados, entre outros, permitem prognosticar conseqüências desastrosas para a qualidade do ensino”. (FRANCO,1995: p.54)

Segundo MELLO (1993), as políticas de expansão quantitativa e extensão de escolaridade obrigatórias adotadas nas décadas de 70 e 80, ampliaram o acesso à escola, baseadas no legítimo princípio da democratização das oportunidades educacionais; entretanto, não empenharam esforços para responder às questões de qualidade do ensino, que naquela época emergiam no país.

A expansão quantitativa e a extensão da escolaridade foram-se processando de forma desordenada, construindo-se um número cada vez maior de escolas, sem diminuir o *déficit* quantitativo de vagas sobretudo para atender aos anos iniciais da escolaridade, afirma essa autora.

A autora adverte que conseqüências graves resultaram desse crescimento quantitativo irresponsável, quanto à qualidade, tal como a incorporação do fracasso escolar como algo “natural” na “ordem das coisas”, quando se trata da educação dos

setores populares. Daí, o emprego do álibi fácil, segundo o qual “os alunos fracassam porque são pobres e suas famílias não valorizam a escola”.

Outra consequência do crescimento quantitativo desqualificado teria sido o inchaço do ensino fundamental ou primário com alunos que já poderiam estar começando ou até concluindo a escolaridade média. Assim sendo:

“(…) Construir escolas para abrigar o fracasso sem cuidar da qualidade do trabalho que será realizado dentro delas, pode interessar aos políticos, aos empreiteiros, mas certamente não à sociedade e aos usuários do sistema de ensino. (MELLO,1993: p. 42)

Nesse debate, é importante resgatar a posição de BEISIEGEL (.1981: p. 49) ao afirmar que

“(…) a discussão em torno das relações entre a quantidade e a qualidade do ensino deve sempre ter em conta um quadro de referências mais amplo, que atenda não somente ao que está ocorrendo no campo da educação e na sociedade brasileira do presente, mas a tudo que aconteceu em todas as esferas da vida social, na família, na educação, na política, durante a passagem de uma sociedade tradicional, economicamente semicolonial, para uma sociedade moderna, urbana, industrializada”.

Para esse autor, a progressiva extensão das oportunidades de acesso à escola em todos os níveis do ensino para setores cada vez mais amplos da coletividade – ou seja, o denominado processo de democratização do ensino – deve ser entendido nesse contexto mais amplo.

Segundo BEISIEGEL (1981), o processo de democratização do ensino ou a busca de extensão de um maior número de anos de escolaridade ao maior número de cidadãos, inegavelmente produziu uma situação de crise. E esta crise é multifacetária, diz o autor. O crescimento da rede de escolas, em todos os níveis, a complexidade resultante desse crescimento, a multiplicação e diversificação dos quadros e das tarefas,

produziu o fenômeno da burocratização das atividades e trouxe também como consequência a crescente ritualização dos serviços.

O autor adverte que, no Brasil, essa expansão da rede de escolas aconteceu numa situação em que, as possibilidades de investimentos financeiros no ensino eram pequenas. Em razão disso, o ensino cresceu mediante a improvisação de prédios, de salas de aula; multiplicaram-se os períodos de funcionamento dos prédios existentes, improvisaram-se professores, etc. Além disto, enquanto a rede física de escolas se expandia, ocorreu também uma quebra nos padrões de adequação entre os conteúdos transmitidos pela escola e a expectativa e necessidades da clientela.

Contrariando a crítica de que a escola perdeu a qualidade, está enferma, portanto precisa resgatar o padrão de excelência, que tinha e perdeu, Beisiegel afirma que a escola **não perdeu qualidade**, à medida que foi alargando-se estendendo-se a setores cada vez mais amplos da população. Na opinião do autor, a **escola mudou**. Aquela que era escola secundária do passado já não é mais, a escola de 1º grau do presente. “É preciso aceitar a escola como ela existe. Isso não significa aceitá-la integralmente, com suas distorções ..., etc. Mas , aceitar, sobretudo, a qualidade da população que entrou na escola, que conquistou a escola”. ( BEISIEGEL , 1981: p. 56 )

A escola do Brasil absorveu segmentos da população que não tiveram, historicamente, possibilidade de absorver a cultura dominante, que dá conteúdo à escola. É precisamente essa população subalterna, pobre, rústica, que invadiu e conquistou escola, que cria as maiores dificuldades de rendimento escolar. Entretanto, o autor defende que:

“(...) é necessário aceitar essa escola tal como ela existe, porque isso é o ponto de partida para se pensar, inclusive, uma escola que será capaz de dar, a essas populações, algo mais do que a escola que atualmente existe está dando”. ( BEISIEGEL, 1981: p.56)

Para o referido autor “é possível aceitar a democratização do ensino”, eis o problema central. Quem defende a democratização do ensino não pode recusar, não pode criticar a qualidade do aluno da nossa escola. O rendimento precário de nossa escola é um dado da nossa realidade nacional, afirma o autor.

Em síntese, à medida que a escola foi abrindo-se progressivamente à totalidade da população, isso significou uma indiscutível melhoria qualitativa do ensino. Porque “não se pode pensar qualidade de ensino no país em termos que não sejam quantitativos. . O ensino ganhou qualidade, na medida em que se abriu tendencialmente à totalidade da população”. É o que ressalta BEISIEGEL, 1980: p. 56.

#### **1.4 A onda “neoliberal” e a exigência da eficiência (competitividade)**

Este tópico busca compreender a noção de eficiência tomada do campo produtivo e que remete a dois conceitos que estão associados: competitividade e êxito. A competitividade exige produtividade, com excelência de qualidade. Busca-se essa compreensão na atualidade, na globalização do mercado, que parece mais um artifício do capitalismo para se manter com força total.

Segundo HARVEY (1992 : p. 102)

“(…) As ‘leis coercitivas’ da competição de mercado forçam todos os capitalistas a procurar mudanças tecnológicas e organizacionais que melhorem sua lucratividade com relação à média social, levando todos os capitalistas a saltos de inovação dos processos de produção que só alcançam seu limite sob condições de maciços superávites de trabalho. A necessidade de manter o trabalhador sob controle na fábrica e de reduzir o seu poder de barganha no mercado (...) também estimula o capitalista a inovar”.

Denuncia o autor que se procura a inovação não pela necessidade de novos empreendimentos, mas pela imposição do mercado. Nessa ótica, a visão neoliberal

considera que a demanda de mercado provoca a adoção inovadora de processos, produtos, etc. Tal visão tem como pressuposto que somente por meio da competição e da concorrência, é possível enfrentar um mercado sempre mais exigente.

Partindo das considerações acima, desenvolve-se uma reflexão a respeito do neoliberalismo e da quantidade/qualidade total na educação.

#### **1.4.1 - A concepção neoliberal**

O neoliberalismo, <sup>5</sup>enquanto teoria, foi elaborado há algumas décadas. Mas foi a partir da decadência do paradigma taylorista/fordista e da queda do Welfare State que foram estabelecidas as necessárias condições para sua implementação. Segundo PAULO NETTO ( 1995: p. 77 ), a organização do neoliberalismo:

“(...) Contou, ao contrário e muito favoravelmente, primeiro a crise do Welfare State e, em seguida, a do socialismo real. Esta pareceu oferecer a comprovação definitiva do fundo último da programática neoliberal, vale dizer, a insustentabilidade de uma economia planejada; a crise do Welfare State forneceu-lhe o combustível para colocar em xeque as funções estatais como indutoras de crescimento econômico e promotoras de bem-estar”.

Para alguns estudiosos, o neoliberalismo, por um lado se constitui como uma alternativa de poder, formada por um conjunto de estratégias político-econômicas e jurídicas, direcionadas em busca de uma saída, diante da crise capitalista contemporânea. Por outro, representa um projeto de modificação ideológica da sociedade, traduzido no veículo de um novo senso comum, que legitima as propostas de reformas defendidas pela classe dominante.

A doutrina neoliberal está fundamentada nas teorias de Hayek, Friedman e Dahal, que têm, em comum, os princípios da redução do poder do Estado e da ampliação e liberdade do mercado.

---

<sup>5</sup> O neoliberalismo nasceu logo após a Segunda Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte, visando a ser uma reação teórico-política contra o Estado intervencionista e do bem-estar. Essa noção será explícita ao longo do trabalho, nas suas consequências para a educação.

Para os neoliberais, o mercado constitui o melhor e mais eficiente mecanismo de alocação de recursos, isto é, redução do poder do Estado ( do seu tamanho, do seu papel e de suas funções ), eis a tese do Estado Mínimo.

O aparecimento do neoliberalismo é vinculado às experiências de governos neoconservadores, como o de Margareth Thatcher na Inglaterra (1979), Ronald Reagan nos Estados Unidos (1980), Kohl, na Alemanha (1982). Na América Latina, sua primeira experiência está relacionada com a política econômica implementada no Chile<sup>5</sup>, após a queda de Allende. Mais recentemente tem-se o capitalismo popular de mercado do Governo Menem, na Argentina, Carlos Andrés Perez , na Venezuela (ambos em 1989 ) e Fujimori, no Peru, em 1990.

No Brasil, o advento do neoliberalismo acontece como no resto do mundo, em função do questionamento do papel do Estado como instância-chave no processo produtivo. Nessa linha de discussão, considerando os movimentos realizados pela ofensiva neoliberal neste país, não poderia deixar de registrar o posicionamento irreverente de Francisco de Oliveira (1993: p. 37 ) :

“(...) De repente, como num teatro, o mundo viu-se diante do neoliberalismo. Caíram muros, ‘damas de ferro’ governam por quatro mandatos, o ‘cowboy’ sexagenário já voltou para sua fazenda depois de trombetear as vantagens do liberalismo, e mesmo antigos defensores de uma economia mais progressista, de uma sociedade mais livre, mais igualitária, como que se renderam, fascinados, ao canto dessa nova sereia. O Brasil entrou nessa também, fascinado pela enorme onda neoliberal – talvez macaqueando, como em outros tempos, ou talvez porque a crise interna é de tal proporção que obriga a pensar novamente as relações entre Estado e Economia.”

Observa-se que, no âmbito nacional, o neoliberalismo empenha-se numa jogada importante para o êxito de sua investida na América Latina. Contando com as experiências positivas e negativas vivenciadas por outros países do continente, o

---

<sup>5</sup> O Chile, sob a ditadura de Pinochet, é considerado o verdadeiro pioneiro da investida neoliberal, na história contemporânea. (ANDERSON, 1995)

Governo brasileiro usa formas heterodoxas de imposição, lançando mão de alianças com as elites e a direita política, veiculando a idéia de que, sem essas forças, seria impossível qualquer transformação do país. (SADER, 1995)

É preciso registrar que as manifestações do caráter neoliberalista de Estado encontram, no Brasil dos anos 90, campo fértil para o seu florescimento, em função da crise que o país vem atravessando e que vem imprimindo profundas marcas na sociedade brasileira.

Examinando o que teria provocado a crise que se está vivendo, com o projeto de redução crescente do poder do Estado e de perda da soberania nacional, muitos concluem que esse projeto tem suas raízes no processo de dilapidação do Estado brasileiro, iniciado com a ditadura militar, continuado na Nova República, acirrado pelo Governo Collor e que está prosseguindo no atual governo de Fernando Henrique Cardoso. A esse respeito, OLIVEIRA (1995: p. 25) assim se manifesta:

“(...) Essa dilapidação do Estado proporcionou o clima para que a ideologia neoliberal, então já avassaladora nos países desenvolvidos, encontrasse terreno fértil para uma pregação anti-social. Aqui, no Brasil, não apenas pelos reclamos antiestatais (na verdade anti-sociais) da grande burguesia, mas sobretudo pelos reclamos do povo para o qual o arremedo de social-democracia ou do Estado de Bem Estar Social, ainda que de cabeça para baixo, tinha falhado completamente. A eleição de Collor, deu-se nesse clima, no terreno fértil onde a dilapidação do Estado preparou terreno para o desespero popular, que via no Estado desperdiçador, que Collor simbolizou com os marajás, o bode expiatório da má distribuição de renda, da situação depredada da saúde, da educação e de todas as políticas sociais. Foi esse voto de desespero que elegeu o Bismarck das Alagoas. Então surgiu o neoliberalismo à brasileira.”

Com efeito, a concepção neoliberal vem obtendo êxitos, sobretudo impondo uma agressiva disciplina fiscal, visando a combater a inflação e promovendo reformas para conseguir integração no mercado, privatização das estatais, fragilização do Estado, marginalização das áreas sociais (educação, saúde, previdência, habitação).

O neoliberalismo penetrou no campo educacional, quando da participação do país na “Conferência de Educação para Todos”, que estabeleceu posições consensuais para a área, expostas na *Declaração Mundial de Educação para Todos*.

A partir daí, várias propostas foram apresentadas como: Programa Setorial da Educação (1990); Projeto de Reconstrução Nacional (1991); Projeto “Minha Gente” (1991); Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania (1991). As duas primeiras propostas, particularmente, tiveram muita repercussão na educação nacional.

Em novembro de 1991, ocorreu o lançamento do Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade (PBQP), ocasião em que o então Presidente Collor afirmou a urgência de uma “revolução educacional” que permitisse ao país atingir patamares de competitividade mais elevados no mercado internacional.

Nesse contexto, assiste-se a uma redefinição das metas do empresariado na área educacional, no que se refere à sua ação direta (formação de quadros intermediários) e à indireta, aumentando as ações do Instituto Euvaldo Lodi (IEL), vinculado à Confederação das Indústrias, e do Instituto Herbert Levy (IHL) e, ainda, exigindo do Estado uma modificação da sua política educacional.

O empresariado passou a requerer do Estado uma nova postura em relação à educação fundamental, exigindo não apenas a sua universalização, como também a qualidade da educação a ser ministrada. (NEVES,1995)

No entender dos empresários, os problemas educacionais seriam resolvidos, a partir de um gerenciamento eficiente, como o que é usado pelas empresas.

Para os neoliberais, os sistemas educacionais vivenciam, atualmente, uma crise de eficiência e de produtividade. Trata-se, sobretudo, de uma crise de qualidade, acarretada pela improdutividade, decorrente da incompetência daqueles que trabalham

na educação. Essa crise gerencial produz iniquidades, como a evasão, a repetência e o analfabetismo. Gentili explica esse posicionamento dos neoliberais:

“(…) Os neoliberais afirmam que nos países pobres não faltam escolas, faltam escolas melhores; não faltam professores; faltam professores mais qualificados; não faltam recursos para financiar as políticas educacionais, ao contrário, falta uma melhor distribuição dos recursos existentes; sendo assim, transformar a escola supõe um enorme desafio gerencial: promover uma mudança cultural, não menos profunda, nas estratégias de gestão (agora guiadas pelos novos conceitos de qualidade total); reformular o perfil do professor, requalificando-o; implementar uma ampla reforma curricular. (GENTILI, apud OLIVEIRA, 1997, p. 134)

#### **1.4.2 Quantidade/qualidade total na educação**

À época da Nova República, isto é, durante o período oficial de “transição” para o processo de democratização do país, a temática referente à qualidade de ensino passa a ser articulada à luta para obtenção da cidadania, que se expressa, de maneira mais concreta, na garantia do padrão de qualidade educacional, definida como um dos princípios básicos da Constituição de 1988. Assim, a educação para a cidadania passa a ser a meta visada, e abrange o projeto político da sociedade e o projeto pessoal dos envolvidos na educação.

Nos anos 90, com a abertura do mercado, ocorre um novo deslocamento, a educação de qualidade deixa de ser vista, apenas como um direito à cidadania, e passa a ser articulada às questões associadas à competitividade. Sendo assim, a educação passa a ser considerada como a grande viabilizadora da inclusão do país no mundo competitivo.

Segundo GENTILI (1995), o discurso da qualidade, relativo ao campo educacional, começou a desenvolver-se em fins da década de 80, “como contraface do discurso da democratização”.

A fim de que o conceito da qualidade fosse de possível mercantilização, ter-se-ia feito necessário “eliminar da agenda política as demandas democratizadoras”, após período ditatorial. E assim, o discurso da qualidade se impôs como senso comum entre àqueles que sofrem as conseqüências dessas políticas conservadoras: professores, pais e alunos. (GENTILI,1995 )

A retórica conservadora da qualidade, no campo da educação, presume uma dinâmica que Gentili chama de “duplo processo de transposição”, isto é, o deslocamento do problema da democratização (quantidade) para o da qualidade e a transferência do conteúdo do debate sobre qualidade no campo empresarial para o campo das políticas educativas e para a análise dos processos pedagógicos.

GENTILI (1995 ) apresenta uma seqüência cronológica de preocupações que busca orientar as discussões político-acadêmicas no campo educacional latino-americano, que permitirá avançar para uma caracterização mais precisa do duplo processo da transposição referida.

Como primeira preocupação, o autor faz a análise dos modelos teóricos, discutindo a dimensão crítico-teórica, orientada, de um lado, pelo paradigma funcionalista, criticando o enfoque político de raiz desenvolvimentista, e, do outro lado, pelo enfoque crítico-reprodutivista. A segunda preocupação seria a democratização da educação e do conhecimento, isto é, após verificar que os paradigmas anteriores não dão conta da análise da realidade latino-americana, começa-se a desenvolver uma linha de discussão, que enfatiza o processo democrático; a democracia nascente teria criado uma ruptura profunda com relação ao projeto autoritário, e as políticas educativas deveriam refletir esse novo caráter político em fase de expansão.

A terceira preocupação refere-se à democratização com qualidade. Foi a questão menos e mais rapidamente abordada. A quarta preocupação trata, conseqüentemente, da qualidade com eficiência e produtividade. Em outras palavras, o debate da qualidade já estava instalado e foi desviado para o campo da eficiência e produtividade, acarretando um abandono dos princípios democratizantes e a substituição dos objetivos anteriores pelos mercantis, que balizam a discussão empresarial, e que não demorou muito para instalar-se como novo senso comum.

Por último, a quinta preocupação : eficiência e produtividade em um quadro de *concertacion* (termo do autor) sobre o qual, em face de seu caráter embrionário, pouco se pode dizer “... além do reconhecimento subjacente de que a política educacional deve fundar-se em um ‘ novo’ acordo ou pacto intercorporativo ( Estado – Igreja – sindicatos – elites – políticos – empresários – militares ). Presume-se que, somente do “acordo” estabelecido entre esses “atores”, poderá “surgir uma política educacional eficiente e produtiva que ofereça coerência às demandas que exigem os novos padrões de competitividade no mercado mundial”. ( GENTILI, 1995 )

Razões de caráter político, diz o autor, explicam essa cronologia de preocupação, assinaladas pelo abandono do discurso democrático e pela euforia conservadora do discurso da qualidade.

Ao término da década de 80, perderam-se, em grande parte as esperanças da social-democracia, que alimentavam os políticos e intelectuais e o discurso da democratização cai no mais obscuro silêncio. Por esse motivo, neste período e início da década de 90, as agências de financiamento internacional e os novos governantes iniciam um processo de cooptação intelectual ( “através do rápido acesso a elevadas remunerações, ‘contratos internacionais’ e/ou graças à proximidade com o novo poder

imediatamente adquirida ) que conduziu a um “enfraquecimento das pretensões e das demandas democratizadoras antes defendidas.” (GENTILI, 1995: p. 125 )

Esse contexto conduz à discussão da idéia da qualidade aplicada à educação, num campo onde alguns políticos, intelectuais, empresários, usuários e outros vêem a educação como algo que não responde às demandas de mercado e que deve buscar o ajuste a tais demandas, com instrumentos de medição que possam servir para verificar o ajuste educação/ mercado, buscando mecanismos que possam adequar a educação à realidade desejada pela classe dominante. Nesse parâmetro, não se pode ignorar, contudo, o discurso da democratização radical do direito à educação: “não pode existir contradição entre o acesso à escola e o tipo de serviço por ela proporcionado”. (GENTILI, 1995 , p.176)

Em face dessas reflexões, urge questionar o como vem acontecendo a discussão sobre a qualidade da educação, na realidade brasileira. Aqui, como vimos, esse debate não é novo; está historicamente ligado à luta dos educadores progressistas no combate ao analfabetismo e às elevadas taxas de fracasso escolar.

É importante lembrar que a precariedade educacional é, hoje, considerada prioritária dentro do processo de globalização<sup>7</sup> das relações de internacionalização da economia. E que como um dos resultados desse novo processo mundial, o Brasil iniciou a década de 90 com um compromisso firmado mediante a *Declaração Mundial de Educação para Todos*, documento que se constitui na base para a organização de planos decenais para a consecução da educação de qualidade, requerida a cada um dos nove países participantes<sup>8</sup> considerados os mais populosos do mundo.

---

<sup>7</sup> “A globalização econômica responde a uma reestruturação da economia em escala planetária, supondo a globalização da economia da ciência e tecnologia e da cultura, no âmbito de uma transformação profunda da divisão internacional do trabalho”(HARVEY,1989, apud TORRES, in:GENTILI, 1995, p.118 )

<sup>8</sup> Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia Indonésia, México, Nigéria e Paquistão.

Esse acontecimento ocorreu em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990, na Conferência de Educação para Todos, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura UNESCO; Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial.

O processo da globalização e da internacionalização da economia, empunhando a bandeira planetária da qualidade, buscou um de seus suportes na educação de qualidade com produtividade,<sup>9</sup> recorrendo à noção de racionalização para enfrentar a competitividade<sup>10</sup> e a necessidade de sobrevivência das empresas e das nações.

A competitividade exige produtividade com excelência de qualidade<sup>11</sup> e requer um trabalhador capacitado para lidar com símbolos verbais e numéricos, e explorar o potencial das máquinas avançadas.

Diante dessa preocupação, o Sistema CNI<sup>12</sup> tem buscado a parceria das instituições educacionais (IES, SECs), visando a efetivar sua proposta de educação pela qualidade.

A educação pela qualidade é um subprograma do PBQP (Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade), por meio do qual o Sistema CNI tem difundido a “filosofia” da Qualidade Total<sup>13</sup> para o gerenciamento da qualidade e produtividade nos setores empresariais e educacionais.

Segundo os consultores da FCO (Fundação Cristiano Ottoni), a Qualidade Total é uma estratégia que consegue levar as empresas, as instituições, os serviços e as

---

<sup>9</sup> Produtividade é fazer o máximo de quantidade que a qualidade permite. (BARROS, 1992: p. 34 ).

<sup>10</sup> Competitividade é ter maior produtividade entre todos os concorrentes. (CAMPOS, 1992:p.6)

<sup>11</sup> Excelência de Qualidade é produzir sem defeitos. Ver MARQUES 7 MIRSHAWKA, 1992: P. 200.

<sup>12</sup> Sistema CNI, constituído pelas entidades: Confederação Nacional da Indústria – CNI; SESI; SENAI; IEL

<sup>13</sup> Qualidade Total é uma filosofia de vida, é uma nova religião. (DEMING, 1990)

escolas à obtenção de níveis crescentes de qualidade e de produtividade. Para o alcance dos resultados desejáveis, é preciso conseguir a “adesão de todos”, para tanto, difunde-se o “discurso da salvação”; sem o emprego dessa estratégia de gestão, não existiria solução possível para as empresas ou instituições.

As estratégias de ação de Controle de Qualidade Total são um desdobramento do modelo japonês, o toyotismo<sup>14</sup>. No entender de Ohno ( 1989 ), o paradigma japonês tem, como princípio básico, o aumento da produtividade sem o aumento da quantidade.

O Controle da Qualidade Total apresenta-se como um modelo de gerenciamento, com a finalidade de fazer as empresas alcançarem elevados índices de produtividade, qualidade e competitividade.

A crença no poder salvacionista da educação faz parte, hoje, do paradigma mundial de busca e implantação do binômio qualidade e produtividade, para todos os setores da vida societária, na atual Sociedade do Conhecimento Informatizado.

No âmbito educacional, repete-se o discurso salvacionista, difundindo-se a crença em que o emprego do Controle de Qualidade Total se constituiria na gestão salvadora da educação, “capaz” de modificar a história do fracasso escolar no ensino brasileiro.

Neste país, nas últimas décadas, tem-se experimentado um longo período de transição, com críticas às tendências pedagógicas historicamente experimentadas e com propostas teóricas que apontam para a transformação do estado atual e a obtenção de melhoria da qualidade de educação<sup>15</sup> e de vida de cada brasileiro.

Os usuários do sistema educacional (professor, pais, alunos, profissionais por ele formados, empresários que dele recebem o trabalhador escolarizado, e toda a

---

<sup>14</sup> O toyotismo foi formulado por Ohno, engenheiro da Toyota

<sup>15</sup> Ver: SAVIANI ( 1986 ); GARRIDO ( 1988 ); LIBÂNEO ( 1984 )

sociedade) esperam há muito tempo por uma prática educativa que atenda às reais necessidades do presente, e seja capaz de preparar para o futuro.

Pergunta-se então: Seria a “filosofia” da Qualidade Total a resposta a essa expectativa? Seria esse novo “paradigma” capaz de refletir os anseios do projeto que a sociedade brasileira tem buscado, historicamente numa luta coletiva por uma educação democrática e de qualidade ?

O Programa Escolar de Qualidade Total tem sido desenvolvido no Brasil por Cosete Ramos.<sup>16</sup> A Escola de Qualidade Total caracteriza-se por uma tentativa de aplicar os princípios empresariais de controle de qualidade no campo pedagógico. Para essa autora, “uma solução possível para a crise educacional do país reside na concepção de um modelo brasileiro de Escola de Qualidade Total”. ( apud GENTILI,1995, p. 143)

O Estado de Minas Gerais foi pioneiro, entre os estados brasileiros, na implantação da Escola de Qualidade Total em sua rede pública estadual e municipal. A implantação ocorreu a partir de 1993.

Essa proposta de transposição do Gerenciamento da Qualidade Total à educação tem levantado questionamentos e preocupações, tendo em vista os atributos específicos que envolvem o processo educativo e os efeitos que o citado paradigma poderá trazer para a atual e para as próximas gerações, uma vez que esse modelo se apresenta como neoconservador, contrariando o pensamento crítico-político e social que tem marcado os movimentos progressistas pela democracia.

No atual contexto de flagelos (crise econômica, instabilidade, desemprego), a busca da qualidade total, como diz MACHADO (1994: p. 42 ), aponta a “salvação em direção ao paraíso celestial”. Ou seja, fazer parte de um seletivo grupo da elite mundial aparece como aspiração comum de todos os países, e, mais do que isso,

---

<sup>16</sup> Ver. C. RAMOS. Excelência em Educação: A Escola de Qualidade Total, 1992

elite mundial aparece como aspiração comum de todos os países, e, mais do que isso, almeja-se ser o primeiro no *ranking* competitivo do capitalismo internacional. Nesse sentido, divulgam-se idéias doutrinárias acerca do conceito de “qualidade total”.

Idealiza-se que, para “salvar o Brasil, é preciso salvar as empresas. Salvando-se as empresas, salva-se a humanidade.” Serão merecedores da graça aqueles que se mostrarem mais competitivos, “os que souberem aplicar eficazmente esse sistema administrativo e seu método para a solução de problemas.(MACHADO,1994: p. 43)

Com efeito, o povo brasileiro vive um momento histórico de ansiedade, dificuldades e ambigüidades, próprias da fase de transição, que oportuniza um terreno propício para que qualquer proposta salvacionista prospere.

Na discussão a respeito da qualidade total na educação, não se poderia deixar de ressaltar o que afirma GENTILI (1995: p.177): “Não existe ‘qualidade’ com dualização social. Não existe ‘qualidade’ possível quando se discrimina, quando as maiorias são submetidas à miséria e condenadas à marginalidade...”

Portanto, o desafio é outro: precisa-se de uma sociedade onde os “excluídos” tenham espaço, onde possam ouvir, onde tenham direito à educação como gente e como cidadão. Esse desafio exige que se coloque em prática propostas políticas que defendam e ampliem o direito a uma educação pública democrática e de qualidade.

Entendemos que a educação faz parte de um conjunto de políticas públicas e, como parte desse conjunto, a política educacional possui um objetivo fundamental que exprime a “funcionalidade social”, a eficiência do sistema educativo, requerida em um determinado momento. Esse objetivo articula a educação com as dimensões política, econômica e social do projeto global, do qual a política educacional faz parte.

Nesse sentido, e considerando que o foco deste estudo é a discussão da política para o ensino público no Estado do Amazonas é pertinente fazermos, no capítulo II, uma discussão da política educacional brasileira dos anos 80-90, como referência para o exame pretendido neste trabalho.

## **CAPÍTULO 2: POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA DOS ANOS 80-90**

### **2.1. Antecedentes : anos 70**

Do ponto de vista histórico, a década de 70 reúne momentos de profundo impacto para a sociedade brasileira. Sob a bandeira do Desenvolvimento e da Segurança Nacional, o Governo Médici atinge o auge do autoritarismo desmobilizador (ditadura ) mediante a repressão e a tortura. A sociedade civil é calada pela força e suas organizações são desmontadas.

Entretanto, a conjuntura vigente na segunda metade dos anos 70 aponta para um crescimento das forças da oposição. Entre outras coisas, o “Regime começa a ser questionado no âmbito das universidades e das escolas”. (GERMANO,1993). A partir de 1974, a SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência ), o mais importante fórum acadêmico e científico do país, passou a reunir intelectuais, cientistas, professores e estudantes universitários, transformando-se em palco de discussão política e de oposição ao Regime.

Em 1978, os educadores se reuniram em Campinas (SP), para o I Seminário Brasileiro de Educação, ocasião em que a política educacional da ditadura foi veementemente questionada.

Nessa década, a ditadura completara o seu projeto educacional, desenvolvendo a política de contenção e de liberação do ensino. A política de contenção está explicitada nas reformas do ensino superior (Lei 5.540/68) e do ensino médio (Lei 5.692/71). As duas reformas se completam e têm o mesmo objetivo: “possibilitar ao

Estado o desempenho de suas funções (não educacionais ) na atual fase de desenvolvimento da sociedade brasileira”. (CUNHA, 1978: p.247 )

As reformas do ensino superior ( 1968 ) e do ensino médio (1971) tinham o propósito de **conter** o crescente contingente de jovens das camadas médias que buscavam, cada dia mais intensamente, o ensino superior como requisito necessário, mas não suficiente, de ascensão no espaço ocupacional

A política educacional de liberação compreendia a extensão da escolaridade para 8 anos (Lei 5692/71) e acabava com o Exame de Admissão. Foi o tempo do Brasil Grande: “Ame-o ou deixe-o”.

Na busca de credibilidade para sua política de liberação, os governos autoritários organizaram o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL – (Programa de alfabetização de massas) e implementaram toda uma rede de ensino supletivo, usando o rádio – Programa Minerva – e a televisão. O objetivo prioritário do MOBRAL era a alfabetização da população urbana analfabeta de 15 a 35 anos . O Projeto Minerva oferecia dois cursos. O primeiro foi o “curso supletivo dinâmico”, com nove meses de duração, correspondente às primeiras séries do ensino de 1 ° grau. A segunda fase correspondia às últimas séries do 1 ° grau, com 13 meses de duração. A recepção era feita por meio de “radiopostos” e os alunos acompanhavam as emissões por meio de fascículos produzidos pelo Projeto e supervisionados por um monitor. (CUNHA,1978; GÓES et al, 1985)

Em sua análise, CUNHA (1985) observa que a política educacional da ditadura teve no ensino profissionalizante uma de suas “realizações” mais ambiciosas. Multiplicando os ginásios orientados para o trabalho (GOT), e tornando o 2 ° ciclo do ensino (antigo colegial ) compulsoriamente profissional.

A política educacional dos anos 70, apoiada em duas legislações básicas, Leis 5.540/68 e 5.692/71, buscava atingir um duplo objetivo: a ampliação maciça de oferta do ensino fundamental, propiciando formação mínima e pouco qualificada aos segmentos majoritários da população, e formação de uma elite técnico-burocrata qualificada, para a sustentação do processo de importação tecnológica e de modernização.

Esses objetivos, até certo ponto alcançados, são responsáveis pelas exclusões que marcam, até o presente, o sistema educacional brasileiro.

No ensino fundamental, a meta de ampliar o acesso, mediante a rede física, privilegiou um enfoque quantitativo, deixando de considerar a necessidade de rever a organização da escola e as condições de ensino que constituem aspectos críticos para a qualidade do serviço educativo.

No ensino de 2º grau, a profissionalização indiscriminada, imposta legalmente a partir de 1971, objetivava controlar a demanda do ensino superior e oferecer a qualificação nesse nível médio de ensino; porém, o resultado se resumiu apenas na desarticulação da escola de 2º grau. Enfim,

“(…) a expansão quantitativa do ensino básico, inspirada nos ideais de equidade, porém ignorando o princípio da eficiência, se representou uma real democratização do acesso para setores da população até então excluídos, trouxe em seu bojo um jogo de interesses corporativos e clientelistas que presidiu a lógica do aumento da oferta desse ensino e que responde por alguns dos impasses até hoje existentes no país”. (MELLO e SILVA, 1992:p.6)

Em síntese, nem o MOBRAF resolveu o problema do analfabetismo, nem todos tiveram acesso à escola e, muito menos, quem teve acesso obteve maior ascensão social; é o que observa FRIGOTTO (1991).

Do final da década de 70 à Nova República, a educação deixa de integrar a agenda das políticas governamentais articuladas em função de um projeto econômico, e passa a “ser gerida como instrumento para atenuar a curto prazo, a situação de pobreza criada pela concentração de renda”. (MELLO e SILVA, 1992, p.4).

Nesse sentido, uma ciranda de projetos é desencadeada: PRONASEC, PRODASEC, POLO NORDESTE, EDURURAL e outros, trazendo como resultado a fragmentação da política educacional e a pulverização de recursos. Embora visasse atender às necessidades de regiões e localidades, tais projetos tinham sua formulação centralizada e sua execução monitorada pelo Governo federal. Desta forma, os recursos alocados perdiam-se nas várias instâncias administrativas e poucos chegavam efetivamente às escolas. Era a “descentralização que vinha do centro” ou melhor dizendo, ao poder central cabia a decisão do quê, quando e como descentralizar.

Nessa discussão, é oportuno refletirmos com FRIGOTTO (1991), alguns pontos como o surgimento de uma nova estratégia dos militares. Geisel propõe a redemocratização e abertura gradual, segura e tutelada. No âmbito internacional, o plano econômico esboça uma crise orgânica do paradigma taylorista e fordista de acumulação. O Estado do Bem-Estar Social entra em choque com as exigências da acumulação capitalista. Portanto, é nesse contexto que as teses do liberalismo conservador ou neoliberalismo retomam com vigor. No âmbito educacional cresce a mobilização e a organização de professores e estudantes no combate à ditadura, aos baixos salários, à política educacional autoritária e centralizadora.

Em síntese, considerando um novo contexto de crise internacional e de fracasso do “milagre econômico”<sup>16</sup>, a década de 70, nos seus últimos anos, “apresenta a

---

<sup>16</sup> “Milagre Econômico” é a denominação dada ao período de prosperidade da economia brasileira, 1968-1973, por representantes do regime militar.

decadência da ditadura e a instauração da estratégia de conciliação conservadora para a transição democrática”. (FRIGOTTO, 1991)

## 2.2 Anos 80

Para LAMOUNIER (1990), a década de 80 na América Latina caracterizou-se “por um agudo contraste entre o otimismo de retorno à democracia e os graves sintomas de instabilidade que se manifestaram nos principais países da região”. Aconteceram na Colômbia e no Peru movimentos de contestação armada, que se somaram aos impasses econômicos que abrangiam todo o continente. A Argentina tem seu projeto democrático ameaçado pela estagnação econômica e pela inflação. O Brasil enfrenta violenta redução do seu ritmo de crescimento econômico, aceleração dos índices inflacionários e o agravamento das condições sociais, que tomou proporções preocupantes.

No cenário latino-americano, os sintomas de crise, que perpassam a sociedade brasileira, são também de caráter social e político, e ajudam a “solapar” as bases que sustentaram o regime militar; entretanto, perduram no período de transição democrática, o que deu margem à denominação da década de 80 como a “década perdida”. Nesse período, os constrangimentos pelos quais passa o Estado brasileiro, se expressam em

“(…) um processo altamente inflacionário de difícil controle o pagamento da dívida externa, a exigência de um sem número de subsídios à economia, às pressões salariais do setor público, os compromissos assumidos nas ações sociais e ampliados na Constituição federal de 1988, sem que haja recurso para saldá-los”. (BARRETO, 1994: p.11 )

A crise vivida pelo Brasil, nos anos 80, teve como desfecho a Nova República, e revelou o esgotamento do chamado “modelo brasileiro de desenvolvimento”, consolidado no período do regime militar instaurado em 1964.

O grande desafio da Nova República, segundo seus idealizadores, era reverter a situação caótica na qual estava mergulhado o país, criando as condições necessárias para que todos os brasileiros pudessem usufruir seus direitos básicos nas áreas econômica, social e política.

A Nova República ( 1985-1990), entendida como um período de transição no quadro de uma reforma, começou enfática, pelo menos em nível de discurso, conforme citação abaixo:

“O compromisso maior da Nova República, em resposta aos anseios nacionais, é a construção da democracia e a promoção do desenvolvimento com justiça. Essa tarefa exige, prioritariamente, resgatar a enorme dívida social que vem alcançando inquietantes proporções e reclamando uma pronta e decisiva ação por parte do Estado e da sociedade. A educação deverá ser então efetivada como uma ação eminentemente democrática, tratada dentro de uma perspectiva ampla e global requerida pela sociedade. A educação básica, direito de todos os cidadãos e de plena responsabilidade da sociedade brasileira, deverá alcançar sua universalização com a participação de todos os segmentos.” (MEC,1985, apud CUNHA, 1991: p. 272 )

Para a transição democrática era necessário resgatar a participação social e política, e fortalecer a sociedade civil. Essas eram condições básicas para a democracia e o exercício pleno da cidadania, suprimidas pelo regime militar e indispensáveis para uma ação conjunta e responsável pelas soluções dos problemas sociais, tão decantados no discurso da Nova República. Desta forma, a solidez do regime democrático só se tornaria possível com políticas sociais relevantes, como as relacionadas ao direito à Educação, ao Trabalho, à Habitação e à Previdência Social.

O projeto maior da política educacional na Nova República centrou-se na universalização da educação básica, como um compromisso do Estado. Assim, sua principal diretriz seria “assegurar a todos o acesso ao ensino de boa qualidade, notadamente o básico, enquanto direito social”. ( MEC. I PND-NR, apud CUNHA, 1991)

A educação, na Nova República, tinha como objetivos:

“Universalizar o ensino de 1 ° grau; melhorar e ampliar o 2 ° grau; redimensionar as modalidades supletiva e especial de ensino; estabelecer padrões mais elevados de desempenho acadêmico; integrar a educação física e o desporto no processo educacional; utilizar recursos tecnológicos para fins educativos e, finalmente, redefinir as competências institucionais dos encargos públicos.” (MEC. I PND-NR, apud CUNHA, 1991 )

Nessa perspectiva, o I PND-NR explicita ainda que, na área de educação, uma meta básica da Nova República é “assumir o compromisso de oferecer escola pública a todas as crianças de 7 a 14 anos. E garantir a permanência dos alunos durante todo o período de educação fundamental”.( MEC. I PND-NR, 1986-89, p.15 )

Com esse discurso, o Estado reconhecia que a cidadania não se realizaria, em sua plenitude, sem as condições necessárias para tanto. Diante dessa situação, urgia a “educação para todos”.

Dentre os programas do I PND-NR para a educação, estava o Programa “Educação para Todos”( PET ): conjunto de ações do Governo direcionadas para a universalização do ingresso e a permanência da criança, dos 7 aos 14 anos, na escola de 1 ° grau . Um outro programa, “Melhoria do Ensino de 2 ° grau”, objetivava garantir a oferta de ensino regular nesse grau, em termos compatíveis em qualidade e quantidade, com o fluxo de egressos do 1 ° grau, possibilitando a opção pelo exercício profissional imediato ou pela busca do ensino superior. Para efeito deste trabalho, foram destacados esses dois Programas.

Com relação ao PET, parece oportuno observar que já existia um documento da Aliança Democrática : “Educação para Todos – Caminho para Mudança”. É um texto anterior a 6.6.86, dia em que o presidente Sarney sancionou a Lei 7.486, que estabelecia as diretrizes do I PND-NR, período 1986/89. Esse texto continha o discurso político de gestão administrativa e, as diretrizes de trabalho. Nele estavam contidas as premissas básicas que deveriam nortear a política e o compromisso educacional do Governo.

No discurso oficial, o Programa “Educação para Todos”, apesar do caráter amplo de suas metas, buscava expressar o compromisso da Nova República com a universalização do ensino, como um compromisso do Estado. Além dessa proposta, o documento apresentava um programa de ação imediata, que abrangia projetos de valorização do magistério na educação básica, a ampliação das oportunidades de acesso e de retorno à escola de 1 ° grau, e a assistência a todo educando carente, mediante livros, material didático e merenda escolar. ( CUNHA, 1991, p. 269-270 )

Com o suporte do “Programa Educação para Todos” e do “dia D” da Educação, organizaram-se programas específicos de atendimento ao educando, visando a atacar problemas históricos que vinham travando a universalização da educação básica, isto é, a repetência e a evasão. Nesse sentido , a partir de 1985, considerando as ações prioritárias do PET, procedeu-se à ampliação e ao redirecionamento dos Programas: Nacional de Alimentação Escolar ( PNAE ), do Livro Didático (PNLD) e do Material Escolar (PNME), é o que observa FERREIRA ( 1994 ).

Tendo em vista o quadro de exclusão social, o Estado pretendia, com esses mecanismos, “compensar” as carências provocadas pelo processo de acumulação. Buscava “amenizar”, no interior da escola, problemas que tinham suas raízes no quadro

das desigualdades sociais e que, por certo, se refletiam no processo ensino-aprendizagem.

A seguir, os dados apresentados revelam a dimensão assumida por esses programas, no que se refere às metas quantitativas. O número de merendas distribuídas em 1985 – 21,7 milhões, foi 4% mais do que em 1984, atingindo 32,5 milhões em 1987. A partir desse ano, caiu para 28 milhões. O PNLD registrou, em 1985, um crescimento de 74% a mais do que em 1984, isto é, 31,5 milhões, chegando a 55 milhões de exemplares em 1987. Nos dois anos seguintes, o número foi de 30,1 (1988) e 25,4 milhões de livros (1986), apesar de a meta ter sido de 50 milhões de livros a serem distribuídos.<sup>18</sup>

No que se refere ao PNME, este duplicou sua distribuição em 1986. Verificando o número de material distribuído em 1984 ( 29.430.249 ), em 1985 (39.654.641) e em 1986 ( 70.279.000 ) seu aumento cumulativo atingiu mais de 230%. (CUNHA, 1991)

A existência e a importância desses programas constituem indicadores das limitadas condições em que se situava o ensino fundamental. Apreciadas pelo ângulo do perfil da clientela, eram produtos dos baixos níveis de qualidade de vida da maioria da população.

Dentre outras carências, um significativo contingente de alunos, que freqüentavam a escola pública, não gozavam de boa saúde. Além de subnutridos, não dispunham dos mínimos recursos para se locomover até à escola e para a aquisição de materiais didáticos básicos essenciais ao processo ensino-aprendizagem.<sup>19</sup>

---

<sup>18</sup>Ver: CUNHA (1991); FERREIRA ( 1994)

<sup>19</sup>MEC, Relatório da FAE (1986), apud FERREIRA (1994) , p. 100

Considerando esses fatos, a escola, antes de se voltar para o exercício do papel primordial, o de oferecer uma educação de boa qualidade à população, viu-se atropelada pelas reais condições dos alunos, precisando adotar medidas para minimizá-las. Daí o surgimento dos Programas Compensatórios que, em nível de discurso, possibilitam “disfarçar” os reais problemas da educação. Assim, muitos afirmam que a escola funcionava mais como agência assistencialista, do que como instância educativa.

Esses programas complementares se baseavam nos princípios de descentralização e participação, tendo em vista a orientação política de democratização, defendida pela Nova República. Com relação ao PNAE, foi estabelecida a municipalização da merenda escolar – descentralização das compras dos alimentos e a flexibilização dos cardápios – transferindo-se os recursos financeiros e assistência técnica da FAE (Fundação de Assistência ao Estudante) aos municípios. Aconteceu, entretanto, que “não mais de 150 dos 4 mil municípios firmaram convênios para a aquisição local de alimentos”. Isso indica que os objetivos não chegaram a se efetivar plenamente.

Vale registrar que esses programas (PNME, PNAE e PNLD) foram contemplados, no texto constitucional, com fontes de financiamento definidas. A Constituição de 1988 estabelece, no Art. 208, item VII:

“O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.”

E, no Art. 212, parágrafo 4º :

“Os programas suplementares de alimentação e assistência à saúde previstos no Artigo 208, serão financiados com recursos de contribuições sociais e outros recursos orçamentários”.



Entretanto, esses programas, na forma como foram postos em prática, não cumpriram os princípios e metas propostos pela Nova República. Não criaram as condições necessárias para a universalização e democratização da escola básica. Assim, o discurso da “educação para todos” assumiu uma dimensão formal e abstrata, uma vez que, na realidade, o quadro é contraditório, tanto pelo fracasso escolar, quanto pela falta de oportunidades iguais. Nesse sentido, DRAIBE considera que, embora a taxa de escolarização tenha aumentado de 62,2% para 69,8%, entre 1981 e 1986,

“...sabe-se, entretanto que é baixa a efetiva cobertura nesse ciclo, principalmente após a 1ª série, que apresenta taxas de evasão e repetência muitíssimo altas ( 50% ao final da 1ª série) que podem ser associadas ao aumento, no mesmo período, do grau de analfabetismo: de 31,7% para 33,8%.” ( DRAIBE, 1987, p.18 )

A nossa escola, como observa CUNHA, “é herdeira direta do sistema discriminatório da sociedade escravagista sob dominação imperial” e continua excludente. Em síntese, apesar do discurso da “democratização do ensino” e da “educação para todos”, a universalização do ensino permaneceu, na Nova República, como meta a ser atingida .

É oportuno registrar que, na implementação de programas sociais, a questão dos recursos financeiros tem sido um problema sempre presente, no que se refere às formas de controle de sua utilização. Um dos graves obstáculos ao encaminhamento da política educacional, durante esse período, foi o uso “clientelista” dos recursos públicos destinados à educação.

Com respeito ao assunto, CUNHA(1991: p. 266) constata que:

“(...) Clientelismo, tutela e assistencialismo foram os três vetores da administração educacional da Nova República, que nesse aspecto só se distinguiu dos governos militares por juntar-lhes uma bombástica retórica (“tudo pelo social”) e pela prática de cooptação dos dissidentes, bem como pela preocupação em não poupar recursos na troca de ‘benefícios’ governamentais por apoio político”

Nesse sentido, há quem afirme que a Nova República, na figura do Presidente Sarney, “reanimou esta prática e a levou a níveis exagerados, consagrando a troca de favores, posição privilegiada na própria estrutura do poder político, nos órgãos mais elevados do MEC e do Conselho Federal de Educação”. (NASCIMENTO, 1995: p.85) Por outro lado, pode-se inferir que, no âmbito educacional, a década de 80 não foi certamente de todo perdida. Observam-se avanços, como a instalação da Assembléia Nacional Constituinte (1987), que mobilizou educadores progressistas, tanto em face das questões educacionais, quanto em face das questões econômico-sociais. Foi um grande momento de mobilização nacional das organizações. O Fórum Educacional reuniu 26 organizações e manteve-se durante o processo de elaboração (versão de Jorge Hage) da nova LDBEN.

A proposta discutida no Fórum teve como princípios gerais :

“... a defesa do ensino público laico e gratuito em todos os níveis, sem nenhum tipo de discriminação econômica, política ou religiosa; a democratização do acesso, permanência e gestão da educação; a qualidade do ensino; e pluralismo de escolas públicas e particulares”. (PINHEIRO, 1996, p.261 )

Segundo as posições do Fórum, os princípios do sistema educacional deveriam garantir a liberdade de expressão e o respeito aos direitos humanos, tendo em vista o desenvolvimento da capacidade de elaboração e reflexão crítica e de preparação para o trabalho. O Estado, em nível nacional, estadual e municipal, deveria ser o responsável pela manutenção do ensino público, ao qual todos devem ter acesso. (PINHEIRO, 1996)

Como se pode perceber, a defesa da escola pública apoiou-se nos pressupostos da educação tida como direito de todos, em todos os níveis, e no dever do Estado em promovê-la. A defesa da gratuidade da escola sustentou-se, sobretudo, nos

princípios democráticos que incluíam o acesso e a permanência de todos que dela necessitam, bem como a gestão democrática da escola em todos os níveis.<sup>19</sup>

Mesmo considerando os avanços representados pelo processo da Constituinte e o capítulo de educação da Carta Magna (1988), que forneceu o arcabouço institucional para as grandes mudanças, os resultados mais evidentes do período da Nova República limitaram-se aos índices quantitativos e aos programas assistenciais, como merenda e material escolar.

Numa visão do todo, o redimensionamento das políticas sociais prometido pela Nova República não passou de um discurso sem correspondência com a realidade vivenciada. Segundo CABRAL NETTO (1997: p. 64) :

“(...) A administração das políticas sociais continuou, como no passado, recortada pelo clientelismo, pelo patrimonialismo, agravada pela corrupção, o que inviabilizou uma proposta de política abrangente, assentada em princípios que buscasse atender às necessidades básicas da população. O que ocorreu foi uma administração eleitoreira dos principais programas executados pela chamada Nova República ....”

Em síntese, vale ressaltar que os ganhos políticos da década de 80 foram importantes, no sentido de consolidação da democracia, a saber : a realização de eleições diretas para governador do Estado (1982); a Assembléia Constituinte e a promulgação da Constituição Federal (1988); as Constituições Estaduais (1989) e a Lei Orgânica de cada Município (1990); Campanha das “Diretas Já” e o fim do regime militar: eleição para prefeito das capitais; eleições diretas para Presidente da República e uma nova proposta para a educação brasileira – LDBEN.

---

<sup>19</sup> Sobre o assunto ver: CURY, (1985 e 1991); NOGUEIRA, (1985); PINHEIRO, (1991)

### 2.3 Anos 90

A década de 90 surge em meio a uma profunda “mutação mundial-econômica, política, social, cultural, ética e moral – sem que se tenha ainda perspectivas seguras dos rumos a serem tomados pela civilização do planeta no século XXI.” (NEVES, 1995, p. 19 )

No Brasil, Fernando Collor iniciou seu governo na esteira de uma profunda crise econômica, que se arrastou pelos anos 80.

Os anos do Governo Collor trouxeram, para a economia brasileira, o agravamento do quadro recessivo, a persistência do quadro inflacionário e a adoção de medidas de caráter estrutural, que ajudaram a estabelecer os contornos da política econômica nacional, no decorrer dos anos 90, em função do novo modelo de internacionalização da economia. Como expressão do agravamento do quadro recessivo, evidenciam-se o crescimento negativo do PIB nacional, o aumento de falências e concordatas, a redução da massa salarial, a queda dos salários reais e o aumento do desemprego. ( NEVES, 1995 )

Em sua análise, NEVES afirma que:

“(...) O padrão neoliberalizante de intervenção econômica estatal adotado pelo Governo Collor atribuiu ao Estado os papéis de articulador, de mobilizador e de catalizador do esforço nacional de modernização, de participação ativa, na construção de infra-estrutura e de promotor da capacidade tecnológica de qualidade e de produtividade”. (NEVES, 1995, p. 29)

No campo educacional, o governo que se iniciou em 1990 herdou um sistema de ensino altamente seletivo. Da totalidade dos alunos matriculados na rede escolar, 9,8% estavam na pré-escola e 76,5% no 1º grau. As matrículas no 2º grau, que continham 10% do alunado no início da década, caíram para 9,5% e, no mesmo período, a presença de alunos do 3º grau baixou de 4,9 para 4,2 %, índices muito inferiores aos alcançados pela maioria dos países da América Latina, MEC/1991 (RIBEIRO,1990 ).

A expectativa era de que o Governo federal, eleito pelo povo, atravessasse o campo devastado do fracasso do ensino brasileiro, atuando como articulador das políticas educacionais dos estados e municípios, de maneira a encontrar alternativas de solução adequadas às peculiaridades e aos impasses do sistema educacional brasileiro, provocando mudanças quantitativas e, sobretudo, transformações qualitativas “exigidas” pelos padrões de modernidade.

No período do Governo Collor, as políticas educacionais foram construídas a partir de projetos e programas elaborados principalmente pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC. Os mais representativos foram o **Projeto de Reconstrução Nacional, Programa Setorial de Educação e Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC**.

MELO (1995) observa que, até o primeiro ano de gestão, quando começa a se esgotar a credibilidade do Governo Collor, diante do insucesso das estratégias econômicas adotadas, a política educacional seguiu praticamente as diretrizes do **Projeto Brasil Novo** – inserido no bloco conservador de direita e de centro-direita das forças políticas brasileiras. Essas diretrizes se referiam ao planejamento de ações tímidas, voltadas para a erradicação do analfabetismo, para melhoria da qualidade do ensino e para a redução dos índices de evasão e repetência nas escolas.

O **Projeto de Reconstrução Nacional**, previsto para 1991/1995, definia as metas prioritárias do Governo e avaliava as ações já realizadas e as medidas que estavam em andamento. Apresentando uma proposta claramente conservadora e neoliberal – com rasgos retóricos de social-democracia, de resgate da dívida social e participação política -, esse projeto, e os que vieram depois, se identificavam

profundamente com o Projeto Brasil Novo,<sup>21</sup> que trazia as propostas da campanha eleitoral de 1989.

Essas propostas tinham, como ponto central do discurso, a necessidade de modernização, a falência do modelo de desenvolvimento brasileiro nas últimas décadas, responsável por um fraco desempenho social e produtivo. O Estado era acusado de protetor e mantenedor de um quadro institucional improdutivo, com baixa competitividade.

Tratando especificamente da política educacional, o Projeto apontava para a necessidade de “racionalizar o sistema de ensino no País para alcançar a modernidade;” e a solução gerencial seria a indicação de maior liberdade de atuação do setor privado. (MELO, 1995).

O **Projeto de Reconstrução Nacional** ( o **Projetão**) explicitava o novo papel que o Governo federal deveria desempenhar em relação à educação, no sentido de definir e coordenar o processo de formulação da política educacional, em estreita articulação técnica e política com o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação – CONSED – e União Nacional dos Secretários Municipais de Educação – UNDIME, estabelecendo um esquema de cooperação institucional entre os três níveis de ensino.

Como observa MELO ( 1995), o que parece faltar nesse texto é um plano que coordene tais objetivos, a fim de esclarecer a sua direção política, quer em nível pedagógico, quer na articulação das políticas econômicas e sociais do Governo.

O referido **Projeto** identifica a modernidade não apenas com critérios de avanço técnico ou científico, mas sobretudo “com padrões de justiça social, de liberdade

---

<sup>21</sup> Projeto Brasil Novo: proposta de COLLOR, F. , para reconstruir o Brasil, elaborado em 1989.

política, de distribuição eqüitativa da renda, de vida digna para todos.” (MELLO e SILVA, 1992, p. 10)

O modelo traçado por esse **Projeto** contempla as diretrizes: Educação Pré-Escolar; Ensino Fundamental; Educação de Jovens e Adultos e Ensino Superior. Em dezembro de 1990, é apresentado ao país o **Programa Setorial de Educação** do Governo Collor, período 1991/1995. Era o primeiro documento oficial do Governo sobre a política educacional.

A educação, na política governamental de Collor, considerada como um dos fundamentos do Programa Setorial, é destacada como requisito essencial para a inserção do Brasil na nova revolução científico-tecnológica por que passava o mundo. Entretanto o Governo propõe uma política educacional sem definir, com clareza, as suas prioridades, elencando uma série de medidas que abrangem desde a pré-escola até à universidade, envolvendo a educação ecológica, a educação supletiva e a especial, sem especificar em qual ou quais níveis de ensino se concentrariam as atenções do Governo federal.

O capítulo do Projeto que trata do diagnóstico da situação naquele momento, enfatiza “a baixa qualidade do ensino ministrado no país, e situa nesta questão o problema principal da educação brasileira e não mais nos níveis de cobertura do ensino fundamental”. (MELLO e SILVA ,1992:p. 9 )

**O Programa Setorial do Governo Collor na área de Educação (1991/1995)** estabelecia como prioridades a expansão da educação pré-escolar; o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC (que incluía o ensino fundamental, a educação pré-escolar, a educação de jovens e adultos e o ensino médio); a educação especial; a expansão e melhoria do ensino técnico – PROTEC; a criação de

escolas ecológicas do ensino fundamental e médio; o treinamento e atualização de professores; a revisão curricular; a autonomia da universidade; o apoio a atividades de assistência ao estudante universitário; o programa de estudos e pesquisas de avaliação da situação educacional brasileira; a política nacional de alocação de recursos para o ensino fundamental, baseada na definição de padrões mínimos de qualidade e na identificação de zonas prioritárias de atendimento educacional.

No entender de MELO (1995: p. 61 ), o carro-chefe de tais prioridades seria

“(...) a melhoria da qualidade da educação, com a universalização do ensino fundamental (dos 7 aos 14 anos) associada ao fortalecimento do ensino médio noturno, à reestruturação dos cursos de formação de professores e ao redirecionamento das prioridades do ensino superior”.

Quanto ao **Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC)**, destinava-se a “criar condições para um ensino básico moderno e banir de vez por todas do dia-a-dia a vergonha do analfabetismo”. Pretendia, num prazo de quatro anos, reduzir em 70% o contingente de analfabetos do país. Entretanto, passado mais de um ano de seu lançamento, pouco ou nada ocorreu em relação às metas propostas; é o que afirmam MELLO e SILVA (1992: p. 9 )

Considerando a política educacional do Governo Collor, seus programas e projetos enfatizaram bastante o atendimento à educação básica e o combate ao analfabetismo no Brasil. Entretanto, os resultados obtidos por essas políticas mostraram-se, na realidade, insuficientes para transformar o cenário que se formou ao longo dessas duas décadas: uma escola excludente e fortemente marcada pelo insucesso escolar.

Após o “impeachment” de Collor ( 29.9.92 ) e sua conseqüente renúncia, assumiu o governo o seu vice, Itamar Franco, e como Ministro da Educação, Murilo Hingel.

O novo ministro passou a liderar a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, que se afigurava como um ponto basilar no pacto do Estado brasileiro com os organismos internacionais, no sentido de promover educação básica de qualidade em âmbito nacional.

Visando à elaboração do referido Plano, iniciou-se, nesse momento, uma mobilização envolvendo os mais diversos segmentos da sociedade brasileira. Essa mobilização oportunizou debates, em todo o país. As contribuições assim obtidas foram consolidadas durante a Semana Nacional de Educação para Todos,<sup>22</sup> realizada em Brasília, de 10 a 14 de maio de 1993, e incluídas no processo de elaboração do Plano Decenal.

Os compromissos então assumidos pelo Governo brasileiro, de “garantir a satisfação das necessidades básicas de educação de seu povo”, expressam-se no **Plano Decenal de Educação para Todos**, cujo objetivo mais amplo consiste em “assegurar, até o ano 2.000, a crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam a necessidades elementares da vida contemporânea.” ( MEC – Plano Decenal de Educação para Todos, 1993: p. 12 e 13).

É importante destacar que, no encerramento da referida Semana, os representantes das três esferas do Governo federal, estadual e municipal firmaram o Compromisso Nacional de Educação para Todos, que estabelecia diretrizes norteadoras de elaboração das políticas da educação para os anos que se aproximam.

Na discussão sobre as políticas de educação para os anos 90, SILVA (1992) adverte para a centralidade do papel que a educação vem assumindo na agenda de modernização, tanto dos países desenvolvidos do ocidente como do Japão, do Sudeste

---

<sup>22</sup> Sobre o assunto, ver MIRANDA, M. F. (1995)

Asiático e de países latino-americanos como o Chile e o México. Tal valorização decorreria do resultado das mudanças econômicas e políticas dos anos 80. A autora ressalta que a centralidade da educação e sua necessária articulação com as políticas econômicas, de ciência e tecnologia e proteção social, aparece como inevitável em qualquer agenda governamental que se proponha à modernidade do processo produtivo com equidade social. Observa, ainda, que o discernimento dessa tendência mundial, associado a um profundo conhecimento da realidade brasileira, possibilitará dimensionar o fosso existente entre nosso país e o primeiro mundo na área da educação. A partir daí, seria possível formular com lucidez, para os anos 90, políticas de médio e longo prazos com prioridades e diretrizes de caráter estratégico, que deverão nortear a ação do Governo federal no âmbito da educação.

Para MELLO e SILVA (1992: p. 16), em síntese,

“(...) será preciso ter clareza que os entraves que a realidade educacional brasileira oferece ao projeto de modernidade e encompassamento do país com o primeiro mundo, tem que levar em conta que, embora o acesso ao ensino fundamental continue sendo a prioridade zero do país, a qualidade do ensino em todos os níveis deverá tornar-se o fator ordenador das decisões estratégicas para as políticas do setor Educação, até mesmo para aquelas relativas à ampliação do acesso”.

Quanto às tendências da política educacional, estudos feitos confirmam a hegemonia do “discurso neoliberal de defesa da educação como via de acesso à modernidade”, conforme atesta Vieira (1995). Especificamente no caso brasileiro, o principal instrumento de definição da política educacional do período 1990-1994 foi o Plano Decenal de Educação para Todos, documento que se articula aos compromissos internacionais assinados pelo Brasil desde a Conferência de Jomtien (1990), e apresenta as prioridades do setor para os próximos anos.

Essa discussão será desdobrada no capítulo 4, quando trataremos especificamente da política da educação no Estado do Amazonas, no período selecionado para o estudo.

## **CAPÍTULO 3 A AMAZÔNIA E O ESTADO DO AMAZONAS**

### **3.1 Notas introdutórias**

Num sentido restrito e nacional, a Amazônia designa uma das regiões em que se divide o Brasil. Integram-na as unidades que compõem o quadro político do setentrião brasileiro, razão por que também se chama região Norte.

Essa região compreende a vasta zona equatorial do País, que se individualiza geograficamente em torno do grande rio que a percorre e nomeia.

A Amazônia não é apenas uma área dotada de configuração geográfica peculiar e susceptível de ser definida ou delimitada à luz deste ou daquele critério. É também, e sobretudo, um imenso potencial econômico e, como tal, uma soma de possibilidades a serem exploradas em função de um critério social ou técnico.

Na realidade, a Amazônia interessa hoje em dia menos pelo que é, no sentido geográfico, do que pelo que significa ou promete economicamente falando.

A Amazônia chamada Ocidental é formada por quatro unidades políticas de Estado (Amazonas, Acre, Roraima e Rondônia) e compartilha naturalmente desse monocenário de desafios e oportunidades. Ocupa uma área correspondente a 26% do território brasileiro e descreve uma linha de fronteiras internacionais de mais de 9.000 km de extensão, entre o Brasil e os cinco países signatários do tratado de cooperação Amazônica (Guiana, Venezuela, Colômbia, Peru e Bolívia)

É, portanto, no contexto da Amazônia Ocidental, que o Amazonas está inserido, situação que lhe é bastante favorável do ponto de vista social e econômico.

Parece, necessário, neste momento do trabalho, que abordemos o quadro geral do Estado do Amazonas entre 1987 e 1994, pontuando alguns aspectos que configuram as condições sócioeconômicas em que acontece a educação, ou seja, as condições objetivas e históricas do desenvolvimento do processo educacional nesse Estado.

### **3.2. Estado do Amazonas: características gerais**

Ocupando uma área de 1.567.953,70 km<sup>2</sup>, que corresponde a 18.44% do território nacional, e considerado o maior Estado da Confederação brasileira, o Amazonas está localizado no Extremo Norte do Brasil e da Amazônia brasileira. É a unidade político-geográfica que apresenta a mais extensa superfície fluvial do mundo, pois nela está contida a maior parte do rio Amazonas. Limita-se ao Norte com a Venezuela e com o Estado de Roraima; ao Sul com o Acre, Rondônia e Mato Grosso; a Leste com o Pará; a Oeste com a Colômbia e o Peru. Em 1991, a população residente no Estado do Amazonas era da ordem de 2.103.242 habitantes, sendo 1.502.754 na zona urbana e 600.849 na zona rural, apresentando uma baixa densidade demográfica, ou seja, 1,34 habitantes por km<sup>2</sup>. O clima predominante é o equatorial, quente e úmido, com temperaturas bastante altas (média de 27 ° C). As vias de acesso se dão por transporte aéreo, terrestre, e sobretudo, fluvial. De acordo com a divisão administrativa, o Estado do Amazonas possui 62 municípios, distribuídos em 13 microrregiões (Quadro 4, anexo ). Dentre os municípios, Manaus (sede da capital) destaca-se com 1.010.544 habitantes (1991). A população de Manaus é quase totalmente urbana, enquanto a população dos demais municípios tem maior concentração na zona rural. (BEZERRA, et al, 1987).

### **3.2.1 Economia local**

A economia do Estado do Amazonas varia do extrativismo, agricultura, pecuária e pesca até às atividades industriais de transformação de matérias-primas em produtos diversos e atividades de serviços.

Considerando os três setores básicos, a estrutura da economia do Amazonas apresenta um quadro que configura o crescimento do setor primário (agropecuário e extrativismo) no interior do Estado, onde ainda se pratica uma atividade econômica de subsistência, e a concentração dos setores secundário (indústria) e terciário (comércio e prestação de serviços) em Manaus . (BEZERRA, et al, 1987)

A economia do Amazonas por muito tempo sustentou-se do extrativismo vegetal. Contudo, este foi declinando com a quebra do monopólio da borracha natural, no período da I Grande Guerra (1910/1920), em face do ingresso dos países asiáticos no mercado produtor e da substituição da borracha por produtos sintéticos.

No que se refere ao extrativismo animal, este é restrito à produção do pescado, considerando a proibição existente na legislação brasileira quanto à ação e à comercialização de couros e peles de animais silvestres. Convém ressaltar a importância que tem o pescado no plano sócioeconômico do Estado, uma vez que dele resulta o produto da alimentação básica do amazonense. Os rios e lagos do Amazonas são bastante piscosos e abastecem o mercado de Manaus e das sedes dos diversos municípios.

A partir de 1967, a economia do Estado do Amazonas assume novos rumos, com a criação da Superintendência da Zona Franca de Manaus - SUFRAMA ( Decreto-Lei nº 288, de 28-2-67), cujo objetivo principal é o de integrar a Amazônia Ocidental

(formada pelos Estados do Amazonas, Acre, Roraima e Rondônia) ao resto do país, por meio da criação e desenvolvimento de um centro industrial, comercial e agropecuário. Sua legislação contempla ainda, para atingir seus objetivos, a criação de uma área de livre comércio de 4 importação e exportação e a concessão de incentivos fiscais especiais.<sup>23</sup> Estes incentivos têm por escopo reduzir as desigualdades regionais, promover a ocupação da região, balancear a ausência de infra-estrutura e gerar um pólo irradiador de progresso no interior da Amazônia.

O Distrito Agropecuário (DA) tem por propósito abastecer o mercado de Manaus, servindo também como área de estudo sobre a viabilidade econômica da Amazônia. É uma área de quase 600 mil hectares, beneficiada por cerca de 500 km de estradas.

O Distrito Industrial (DI), que se localiza na cidade de Manaus, a 5 km do centro comercial, é um projeto em expansão. Para atrair a instalação de empresas nacionais e estrangeiras, a SUFRAMA acenou com a construção de toda a infra-estrutura do Parque Industrial, além dos incentivos fiscais já mencionados.

---

<sup>23</sup> Zona Franca de Manaus (ZFM), Incentivos Fiscais:

Isenção do IPI (Imposto sobre Produtos Industrializados) na entrada de mercadorias nacionais ou estrangeiras à ZFM, para seu consumo interno, industrialização em qualquer grau, agropecuário, pesca, instalação e operação de indústrias e serviços de qualquer natureza e estocagem para reexportação (Art. 3º e 4º do Decreto-Lei N° 288/67)

Isenção do II (Imposto de Importação) em qualquer grau, à agropecuária, pesca e à instalação e operação de indústrias e setores de qualquer natureza e à estocagem para reexportação. (Decreto-Lei N° 288/67)  
Redução de 88% da alíquota incidente sobre os materiais importados que integrem produtos industrializados na ZFM destinados a qualquer ponto do território nacional.

Isenção do IRPJ (Imposto de Renda Pessoa Jurídica) pelo prazo de 10 anos, aplicável sobre projetos industriais aprovados pela SUDAM (Decreto-Lei N° 1.564/77)

Isenção do ICMS (Imposto sobre Circulação de Mercadorias) para as mercadorias de origem nacional destinadas ao consumo ou à industrialização na ZFM ou reexportação para o estrangeiro.

O DI, hoje Parque Industrial do Estado, está concentrado em Manaus, com as indústrias ditas “de ponta”. Por outro lado, as indústrias tradicionais, que beneficiam matérias-primas regionais, encontram-se pulverizadas por todo o Estado.

O Parque Industrial da Zona Franca de Manaus é considerado o mais dinâmico e moderno centro produtor de bens e serviços da região. Nele estão localizadas cerca de 500 indústrias, que processam avançada tecnologia, constituindo expressivos pólos industriais, com elevada escala de produção. O pólo principal é o eletroeletrônico, formado por indústrias de bens eletrônicos de consumo, informática, equipamentos profissionais e componentes eletrônicos, responsável por 68% do faturamento industrial (1991), seguido do pólo duas rodas, com artigos de cutelaria, relojoeiro e ótico. (SALAZAR, 1992)

No decorrer desses 30 (trinta) anos, a Zona Franca concentrou seus resultados econômicos e sociais na cidade de Manaus. Hoje, o principal objetivo do modelo de incentivos fiscais da Zona Franca é consolidar uma economia moderna e competitiva na Amazônia Ocidental, estruturando as bases para o desenvolvimento auto-sustentável da região<sup>24</sup>

### **3.2.2 Emprego, desemprego e renda**

No Estado do Amazonas, em 1990/91, 1.066.919<sup>25</sup> de pessoas ou seja, 50,72%<sup>26</sup> da população total, encontravam-se na faixa de 10 anos ou mais, das quais 566.621 (53,10%) estavam engajadas no processo econômico, representando a população economicamente ativa (PEA), conforme conceito do IBGE. Esta população é responsável pelo crescimento da economia do Estado e ainda assume o encargo econômico das pessoas que não trabalham.

---

<sup>24</sup> Conferir em Zona Franca de Manaus – Ecologia e Desenvolvimento da Amazônia Brasileira (1996). Edição SUFRAMA.

<sup>25</sup> Ver: Anuário Estatístico do Amazonas (1991/1994).

<sup>26</sup> O percentual de 50,72% foi calculado com base na população total de 10 (dez) anos ou mais (1990).

Examinando a PEA por grupos de idade, observa-se haver maior concentração dessa população na faixa etária de 30 a 39 anos, num total de 147,122 empregados, sendo 87.930 homens e 59.202 mulheres. Já na faixa etária de 10 a 14 anos tem-se o menor número: 15.422 empregados, distribuídos em 10.635 homens e 4.187 mulheres. ( Tabela 1 )

Por outro lado, para tentar analisar o mercado de trabalho, mais especificamente o de Manaus, é necessário antes destacar o papel central das atividades da Zona Franca como motor desse mercado.

A economia amazonense somente veio a implantar a base da atividade que a liberou do acanhado extrativismo, com a criação da Zona Franca de Manaus, em fins dos anos 60. Nesse sentido, FONSECA e outros (1996) ressaltam a importância significativa da Zona Franca de Manaus para o mercado de trabalho local. Não se trata apenas de gerar empregos diretos ou indiretos, mas trata-se, na realidade, de reconhecer que as atividades ligadas à ZFM constituem o pólo dinâmico da economia amazonense, sem o qual esta, muito provavelmente, voltaria à estagnação anterior.

Por outro lado, SALAZAR (1992), em sua pesquisa sobre mercado de trabalho, constata que os postos de trabalho abertos pelo pólo industrial e pela expansão do comércio com a Zona Franca não foram suficientes para absorver a imensa massa de trabalhadores que afluiu para Manaus.

Também PARDO (1987), em seu trabalho, considera que o número de empregos gerados na ZFM é insignificante em relação aos incentivos fiscais concedidos e aos lucros obtidos.

TABELA 1

## POPULAÇÃO ECONOMICAMENTE ATIVA E NÃO ECONOMICAMENTE ATIVA

Pessoas de 10 anos ou mais de idade, por condição de atividade e sexo, segundo os grupos de idade - Amazonas, 1990

GRUPOS DE IDADE	PESSOAS DE 10 ANOS OU MAIS										
	TOTAL		ECONOMICAMENTE ATIVA		NÃO ECONOMICAMENTE ATIVA		TOTAL		NÃO ECONOMICAMENTE ATIVA		
	HOMENS	MULHERES	HOMENS	MULHERES	HOMENS	MULHERES	HOMENS	MULHERES	HOMENS	MULHERES	
TOTAL	1.066.919	504.933	561.986	566.621	350.743	215.878	500.298	154.190	346.108		
10 a 14 anos	188.055	92.874	95.181	15.422	10.635	4.787	172.633	82.239	90.394		
15 a 19 anos	165.159	76.915	88.244	68.766	41.650	27.116	96.393	35.265	61.128		
15 a 17 anos	106.352	48.565	57.767	35.625	21.447	14.178	70.707	27.118	43.589		
18 a 19 anos	58.827	28.350	30.477	33.139	20.203	12.938	25.686	8.147	17.539		
20 a 24 anos	136.995	63.801	73.194	98.537	57.776	40.761	38.458	6.025	32.433		
25 a 29 anos	123.682	56.700	66.982	88.602	53.686	34.916	35.080	3.014	32.066		
30 a 39 anos	193.026	91.643	101.383	147.122	87.920	59.202	45.904	3.723	42.181		
40 a 49 anos	106.511	54.048	52.463	79.926	50.505	29.421	26.585	3.543	23.042		
50 a 59 anos	75.329	35.273	40.056	44.673	30.311	14.362	30.656	4.962	25.694		
60 anos ou mais	78.162	33.679	44.483	23.573	18.260	5.313	54.589	15.419	39.170		

FONTE: IBGE - PNAD - Amazonas, 1990

NOTA: Exclusiva a população rural

Em pesquisa realizada por BEZERRA (1981), foi constatado que o índice de rotatividade das indústrias da Zona Franca é um dos mais altos (74% ) do país, o que gera muita incerteza e insegurança para o mercado de trabalho.

Portanto, há autores que destacam a atração exercida pela oferta de emprego e a conseqüente melhoria de condições de vida, em função das indústrias instaladas em Manaus. Reconhecem porém que essas expectativas são frustradas, considerando que a ZFM somente trouxe a dependência, o inchamento da Capital com a formação de favelas e todos os seus resíduos (aumento da criminalidade, da prostituição e do número de menores abandonados), o encarecimento do custo de vida e a miséria da população trabalhadora. Nesta linha de interpretação estão BEZERRA (1981), PARDO (1987) e SALAZAR (1992).

É evidente que o dinamismo da economia local, nos últimos 25 anos, é resultado da implantação e desenvolvimento da indústria, a qual impulsionou a transformação dos serviços, o crescimento da construção civil, etc. E, quando se fala em indústria no Estado do Amazonas, fala-se de Manaus, uma vez que a concentração das atividades industriais na capital é praticamente absoluta, como mostram os dados (Quadro I) sobre emprego <sup>27</sup>

QUADRO 1  
EMPREGO NA INDÚSTRIA MANUFATUREIRA EM ANOS SELECIONADOS

ITENS	31/12/59		31/12/70		31/12/80		31/12/85	
	abs	%	Abs	%	abs	%	abs	%
Manaus	3.826	81,91	8.606	80,17	51.818	92,66	54.445	87,09
Total do Estado do Amazonas	4.621		10.734		55.919		62.512	

FONTE: IBGE

<sup>27</sup> NOTA: Quadros 1, 2 e 3 foram extraídos da pesquisa de FONSECA, et al (1996)

O emprego e a produção industrial amazonense concentram-se em Manaus. A indústria manauara é essencialmente ligada à ZFM e, para sustentar essa afirmação, verifica-se no Quadro 2, a seguir, que o número de empregados na ZFM, em 1991, é superior ao número de empregados em todo o Estado do Amazonas.

QUADRO 2  
EMPREGO NA INDÚSTRIA EM ANOS SELECIONADOS

ANO	Empregados em 31/12 no Estado do Amazonas Indústria Transformação	Empregados em setembro no Setor Industrial na Zona Franca de Manaus
1990	70.742	70.537
1991	53.082	53.748

Fonte: FIBGE RAIS/MTB

Como se pode perceber, a indústria amazonense é predominantemente a indústria da ZFM, o que significa que ela foi o núcleo dinâmico da economia regional, ou seja, que foi a indústria da ZFM que impulsionou o conjunto das atividades locais.

QUADRO 3  
EMPREGO NOS CENSOS DA INDÚSTRIA MANAUS EM ANOS SELECIONADOS

ITENS	CENSO DE 1970		CENSO DE 1980		CENSO DE 1985	
	Ocupado	%	Pessoal Ocupado	%	Pessoal Ocupado	%
Indústria	8.606	38,7	51.816	58,40	54.445	54,4
Comércio	10.515	47,1	22.504	25,17	26.699	26,7
Serviços	3.089	13,9	14.313	16,14	18.854	18,8

Fonte: FIBGE (Censo Econômico)

Analisando o pessoal empregado (Quadro 3) nos setores de Indústria, Comércio e Serviços, em Manaus (1970-1980-1985), observa-se que, até 1980, a

participação percentual do emprego industrial no emprego total era crescente. Porém, entre 1980 e 1985, apesar de o emprego industrial crescer em termos absolutos, caiu sua participação relativa, como resultado da recessão no início dos anos 80. Também nos setores do Comércio e dos Serviços, houve crescimento de emprego em termos absolutos, e a participação relativa nos dois setores teve um crescimento mínimo.

Tratando ainda do Setor Industrial, a Tabela 2, referente à evolução da mão-de-obra das principais empresas da ZFM, mostra que o setor **eletroeletrônico**, considerado o principal pólo industrial cresceu, em 1989 e 1990, o número de mão-de-obra em termos absolutos, declinando nos anos de 1991 a 1994 e experimentando um ligeiro aumento nos anos de 1995 a 1996. Seguindo-se em ordem de importância, o setor **duas rodas** também apresenta igual movimento de evolução de mão-de-obra, crescendo em 1989 e 1990, caindo nos anos de 1991 a 1994, e apresentando um aumento mínimo em 1995 e 1996.

Observa-se, portanto, que a Zona Franca implantou e desenvolveu um conjunto de atividades industriais, no qual têm grande peso ramos cujos mercados expandem-se rapidamente. É o caso do setor eletroeletrônico, que empregou mais de 50% de mão-de-obra da indústria local, em 1994. (FONSECA, et al, 1996)

Na discussão sobre economia e mercado de trabalho, FONSECA (1996) e outros advertem que as políticas do governo central, a partir do início dos anos 90, têm sido desfavoráveis ao mercado de trabalho da região. O acirramento da concorrência e a recessão impulsionaram a modernização das empresas, mediante a introdução de inovações tecnológicas e organizacionais, da racionalização do uso da mão-de-obra, o que resultou em destruição de postos de trabalho.

**TABELA 2**  
**SETOR INDUSTRIAL**  
**EVOLUÇÃO DA MÃO-DE-OBRA DAS PRINCIPAIS EMPRESAS DA ZFM**

SETORES	A N O S									
	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996 (*)	
Eletroeletrônico (**)	32.611	38.048	45.283	34.525	21.274	18.983	21.775	27.003	27.078	
Relojoeiro	2.185	2.836	3.209	2.369	1.602	1.602	1.609	2.109	1.686	
Duas Rodas	3.404	3.924	4.056	2.979	2.713	2.660	2.998	3.700	3.666	
Termoplástico	2.822	3.175	3.465	2.771	2.024	1.910	2.364	2.548	2.742	
Bebidas	2.366	2.693	2.657	2.339	1.967	1.634	1.529	1.590	1.784	
Metalúrgico	1.038	1.092	1.079	769	754	661	646	701	632	
Mecânico	523	656	794	598	458	310	312	354	319	
Madereiro	4.189	5.273	4.229	3.213	2.763	3.109	3.453	3.368	3.169	
Químico	225	237	340	278	259	325	377	417	383	
Textil	3.189	2.599	2.117	1.317	650	506	500	482	272	
Míneral Não Metálico	802	835	839	631	718	641	637	578	545	
Ótico	1.176	1.315	1.359	1.026	831	782	863	1.036	679	
Brinquedos	656	863	1.105	894	739	643	710	634	439	
Canetas, Isqs. e Barbeadores Descartáveis	1.367	1.418	1.762	1.494	1.340	1.302	1.378	1.724	1.618	
Outros (***)	4.116	4.507	4.504	3.672	2.269	2.666	2.326	2.516	2.437	
<b>TOTAL</b>	<b>60.669</b>	<b>69.471</b>	<b>76.798</b>	<b>58.875</b>	<b>40.361</b>	<b>37.734</b>	<b>41.477</b>	<b>48.760</b>	<b>47.449</b>	

**Fonte: SAP/DEPLA/DISE**

(\*) Até Dezembro (Dados Parciais)

(\*\*) Inclusive Bens de Informática

(\*\*\*) Composto pelos setores PAPEL E PAPELÃO; COUROS E SIMILARES; MAT. DE LIMPEZA; PRODS. ALIMENTÍCIOS; EDITORIAL E GRÁFICO; MOBILIÁRIO; BENEFICIAMENTO DE BORRACHA; NAVAL E DIVERSOS.

A propósito das políticas do governo central, SILVA (1997) registra em sua pesquisa que, em 1990, o Governo Collor suspendeu o regime de cotas de importação e o fez em nome do protecionismo. Nesse mesmo ano, Manaus perdeu 35.000 empregos diretos, subtraídos de um total de 90.000.

No entendimento dessa pesquisadora, com a reforma da Constituição, em 1988, a crise da Zona Franca começa a configurar-se claramente como “uma oposição de forças” entre as medidas do governo federal e as elites econômicas “locais”, que defendiam a autonomia local na determinação da distribuição desigual dos incentivos.

Em seu trabalho, SALAZAR (1992) afirma que a crise na Zona Franca de Manaus já começava a se manifestar nos anos 83, quando as demissões (MTB/RAIS) dos trabalhadores engajados nas atividades industriais, comerciais e de serviços eram superiores às admissões, deduzindo que a situação ficou bastante agravada com as medidas do governo federal que, naquele momento, estariam colocando em xeque a sobrevivência da Zona Franca.

Considerando a evolução do emprego industrial no Estado do Amazonas, podem ser observados dois momentos distintos, entre 1980 e 1991. Nos anos 1980/89, o emprego industrial, com carteira assinada, “cresceu à taxa média anual de 6,7%, equivalendo à geração de 4,7 mil postos de trabalho por ano.” No período seguinte, entre 1989 e 1991, o emprego “decreceu drasticamente, com taxa negativa de 15,6% ano, tendo sido eliminados 33,3 mil postos de trabalho.” (FONSECA, et al, 1996)

Para FONSECA (1996), em termos globais, pode-se admitir em Manaus (março de 1995) a existência de postos de trabalho ocupados por cerca de 300.000 pessoas, o que significa poucos empregos para absorver uma população economicamente ativa, em torno de 500.000 pessoas, e que produz, conseqüentemente,

uma taxa elevada de desemprego. Isso explica o desemprego disfarçado que se observa na cidade, composto de vendedores ambulantes, guardadores de autos, biscateiros, etc., quadro comum nas cidades brasileiras.

Sendo o emprego industrial do Amazonas predominantemente ligado às atividades da Zona Franca, FONSECA (1996) e sua equipe de pesquisadores concluem que os efeitos da crise e das políticas de ajuste do início dos anos 90 afetaram mais duramente o mercado de trabalho desta região que o do resto do país.

Instituída dentro de um modelo de substituição de importações, que se ajustava a um determinado projeto econômico, com a abertura da economia brasileira, tangida pela globalização, em busca da modernidade, no início da década de 90, a ZFM sofreu um profundo choque, levando sua indústria a realizar um enorme esforço de adaptação, o que provocou um grande movimento para reestruturação produtiva das empresas.

Hoje, a economia do Estado ainda vive extremamente concentrada no modelo da ZFM, em torno do qual gira uma polêmica: uns se colocam a favor da Zona Franca como modelo incentivado, outros propõem uma alternativa econômica voltada para a exportação.

Para os que defendem o modelo incentivado, os “incentivos fiscais são vitais para a diminuição das desigualdades regionais. Entretanto não são suficientes para promover o desenvolvimento social e econômico de uma região.” Para tornar nosso mercado competitivo, é preciso que, a partir dos incentivos, ocorra investimentos em mão-de-obra qualificada, em centros de pesquisas, em logística. Há necessidade de se investir na Educação e no bem-estar social.( A Crítica, 28/02/98 )

Num exame mais amplo da questão, o sociólogo Freitas Pinto, em entrevista ao jornal A Crítica, afirma que os debates em torno do modelo ZF sempre privilegiaram o faturamento, o número de empregados das empresas e a presença de um parque industrial moderno; porém, “nunca se parou para questionar com outros interlocutores, se de fato estamos diante de um modelo de desenvolvimento.” Não dá para negar a existência de um moderno parque industrial em Manaus, cujo faturamento foi de R\$11,6 bilhões no ano passado, ressalta o sociólogo. Entretanto, os indicadores sociais de Manaus, desorganização urbana, pobreza, analfabetismo, subhabitação e falta de saneamento “conferem à Zona Franca um modelo descolado da realidade regional.” Freitas Pinto defende uma ampla discussão da sociedade sobre o desenvolvimento sócioeconômico da região, por considerar que, nas últimas três décadas, apenas dois setores monopolizaram as decisões reservadas à Zona Franca: o governamental e o empresarial.( A Crítica, 28/2/98 )

Falando de desenvolvimento, o estudo sobre renda tem significativa importância para a compreensão da realidade social, tratando-se de um parâmetro indispensável para acompanhar as transformações que ocorrem. Na abordagem dessa questão, trataremos dos indicadores, como a arrecadação do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) e rendimento médio mensal familiar.

Com a nova partilha tributária prevista na Constituição Federal de 1988, as arrecadações de todos os Estados e Municípios cresceram vigorosamente. Assim, o ICMS tornou-se a viga-mestra de todo o sistema tributário dos Estados; praticamente a sua quase única fonte de sobrevivência para enfrentar as despesas públicas. (BENCHIMOL, 1991).

O Estado do Amazonas, como resultado do dinamismo de sua economia, representado por um parque industrial com cerca de 500 empresas, que têm isenção parcial de ICMS, e da contribuição do setor de Serviços, mostra incontestável capacidade tributária, bem acima daquela dos outros Estados da região.<sup>28</sup>

Analisando a distribuição da arrecadação do ICMS no período 1990/94, no Estado do Amazonas a Tabela 3, a seguir, mostra que nos anos 1990 a 1992 a arrecadação sofreu uma queda, provavelmente em consequência da abertura da economia do país. Mais adiante, nos anos de 1993 e 1994, a arrecadação volta a crescer.

A Tabela 4 mostra o rendimento médio mensal familiar do total das famílias do Estado, distribuído pelas treze microrregiões (1991). Examinando a referida Tabela, observa-se que o rendimento médio mensal familiar do Estado como um todo cresce na faixa de até um salário mínimo. A partir daí, o rendimento cai vertiginosamente, a medida em que aumenta o número de salários. É o caso de quem ganha mais de dois a três, e mais de dez salários mínimos, evidenciando a pobreza do Estado. Comparando as treze microrregiões, verificamos que a microrregião Manaus, que sedia a capital, apresenta um desempenho superior às demais, participando com os maiores índices (22,44 %) de famílias que percebem de um a dois salários mínimos, de dois a três (9,09 %) e de três a cinco (6,46 %).

A microrregião Alto Solimões é a que detém o maior percentual (11,53 %) de famílias sem rendimento. Neste sentido, a mesma pode ser considerada a mais pobre das microrregiões. Essa alta taxa de famílias sem rendimento possivelmente decorre de um grande número de pessoas que vivem exclusivamente da colheita de frutos, da atividade da caça, da pesca e da agricultura de subsistência.

---

<sup>28</sup> Sobre o assunto ver: O Estado do Amazonas. Zona Franca de Manaus, Reforma Tributária, abril/95.

TABELA 3

ESTADO DO AMAZONAS

IMPOSTO SOBRE CIRCULAÇÃO DE MERCADORIAS E SERVIÇOS (ICMS) ARRECADADOS NOS ANOS DE 1990-1994  
(EM: R\$ 1,00)

M E S E S	A N O S				
	1990	1991	1992	1993	1994
JANEIRO	33.391.353	34.114.755	24.192.521	22.403.703	33.889.669
FEVEREIRO	31.860.983	26.419.072	21.386.121	21.899.378	28.010.623
MARÇO	28.772.029	29.435.413	23.957.822	20.045.879	26.717.664
ABRIL	33.221.954	32.528.842	23.791.959	26.287.550	31.022.334
MAIO	41.655.327	32.078.350	21.769.310	24.163.785	31.434.488
JUNHO	40.392.011	32.098.820	23.609.855	24.450.342	38.877.173
JULHO	41.786.170	34.396.810	24.939.761	27.244.401	37.234.263
AGOSTO	40.805.513	34.215.259	24.880.876	29.575.309	45.598.884
SETEMBRO	44.669.359	35.112.528	22.892.472	26.063.934	58.802.520
OUTUBRO	44.403.574	30.881.943	23.905.403	25.924.847	53.707.438
NOVEMBRO	41.809.504	25.193.464	22.086.613	28.304.657	60.839.895
DEZEMBRO	48.240.746	32.956.667	22.907.804	29.920.640	64.123.612
T O T A L	471.008.523	379.431.923	280.320.517	306.284.425	510.258.563

NOTA: URV Calculada pela Variação média do IPCA-E, FIPE e IGP-M (Em CRV)

FONTE: Secretaria de Estado da Fazenda

TABELA 4

## RENDIMENTO MÉDIO MENSAL FAMILIAR, SEGUNDO AS MICRORREGIÕES - 1991

MICRORREGIÕES	FAMILIAS														Sem Declaração	
	RENDIMENTO MÉDIO MENSAL FAMILIAR (SALÁRIO MÍNIMO) (1) (2)															
	Até 1		Mais de 1 a 2		Mais de 2 a 3		Mais de 3 a 5		Mais de 5 a 10 anos		Mais de 10		Sem Rendimento			
n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
Amazônia	24.240	15.613 (64,41)	1.627 (6,71)	458 (1,89)	336 (1,39)	155 (0,64)	87 (0,36)	2.796 (11,53)	3.168 (13,07)							
Acre	8.807	6.698 (76,05)	616 (6,99)	234 (2,66)	149 (1,69)	62 (0,70)	30 (0,34)	839 (9,53)	189 (2,15)							
Alagoas	15.642	11.936 (76,31)	1.398 (8,94)	383 (2,45)	149 (0,95)	84 (0,54)	40 (0,26)	993 (6,35)	659 (4,21)							
Alagoas	19.272	14.335 (74,38)	1.813 (9,41)	645 (3,35)	349 (1,81)	186 (0,97)	44 (0,23)	1.166 (6,05)	734 (3,81)							
Amazonas	3.590	3.128 (87,13)	177 (4,93)	87 (2,42)	36 (1,00)	19 (0,53)	-	112 (3,12)	31 (0,86)							
Amazonas	17.278	13.066 (75,62)	1.202 (6,96)	221 (1,28)	149 (0,86)	95 (0,55)	18 (0,10)	1.646 (9,53)	881 (5,10)							
Amazonas	20.583	15.029 (73,02)	1.930 (9,38)	617 (3,00)	299 (1,45)	92 (0,45)	128 (0,62)	1.596 (7,75)	892 (4,33)							
Amazonas	269.266	126.008 (46,80)	60.424 (22,44)	24.488 (9,09)	17.391 (6,46)	11.135 (4,14)	5.237 (1,94)	16.948 (6,29)	7.635 (2,84)							
Amazonas	27.378	20.328 (74,25)	2.154 (7,87)	557 (2,03)	419 (1,53)	259 (0,95)	226 (0,83)	1.691 (6,18)	1.744 (6,37)							
Amazonas	11.784	9.779 (82,99)	580 (4,92)	122 (1,04)	103 (0,87)	30 (0,25)	16 (0,14)	762 (6,47)	392 (3,33)							
Amazonas	13.361	10.790 (80,76)	1.129 (8,45)	327 (2,45)	121 (0,91)	66 (0,49)	35 (0,26)	509 (3,81)	384 (2,87)							
Amazonas	2.918	1.609 (55,14)	586 (20,08)	52 (1,78)	130 (4,46)	122 (4,18)	14 (0,48)	231 (7,92)	174 (5,96)							
Amazonas	11.435	7.473 (65,35)	1.298 (11,35)	238 (2,08)	138 (1,21)	81 (0,71)	44 (0,38)	722 (6,31)	1.431 (12,51)							
Estado	445.554	255.792 (57,41)	74.934 (16,82)	28.429 (6,38)	19.769 (4,44)	12.386 (2,78)	5.919 (1,33)	30.011 (6,74)	18.314 (4,11)							

IBGE - Censo demográfico do Brasil 0- 1991 - Amazonas

Isivo o rendimento das pessoas cuja condição na família era pensionista ou doméstica

Salário Mínimo utilizado CR\$ 36,161,60

Sintetizando os dados resgatados neste texto, pode-se registrar que o Amazonas é uma unidade da Federação onde a miséria tem aumento maior do que a riqueza, a despeito dos índices elevados de crescimento econômico. Profundas transformações estruturais têm afetado a sociedade regional, causando a superconcentração urbana e o êxodo rural, com conseqüentes problemas de infraestrutura básica para a vida das populações, tanto na capital, como no interior. Não obstante as riquezas potenciais de uma região privilegiada, são muito precárias as condições de vida do povo. Por outro lado, a questão indígena, e sobretudo a questão ambiental, têm assumido importância e atualidade no contexto nacional e mundial.<sup>29</sup>

Com respeito à questão indígena, um dado qualitativo fundamental foi o reconhecimento formal de um conjunto de direitos dos povos indígenas pelo Estado brasileiro. A Constituição Federal (1988) “reconhece a organização social, costumes indígenas, crenças e tradições dos índios.” Em relação à terra indígena, os índios mantiveram “sua posse permanente, usufruto das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nela existentes.” O aproveitamento dos recursos hídricos, a pesquisa e as riquezas minerais em terras indígenas só podem ser efetivadas com autorização do Congresso Nacional (artigo 231). Também a Constituição Estadual do Amazonas garante que o Estado e os Municípios suplementarão, se necessário, a assistência aos grupos, comunidades e organizações indígenas nos termos da Constituição Federal, e atuarão em termos de “cooperação com a União nas ações que visem a preservação de sua cultura” (artigo 249).

---

<sup>29</sup> Cf. Diagnóstico Sócioeconômico do Amazonas (1989). CODEAMA. Manaus/AM

Tratando da questão ambiental<sup>30</sup>, a Constituição Estadual reforça o que diz a Constituição Federal, isto é, “que todos têm direito ao meio ambiente equilibrado, essencial à sadia qualidade de vida impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e processá-lo”(artigo 229).

São essas as condições estruturais da sociedade regional e local, que tomamos como condições históricas da educação. Importa neste trabalho fazermos uma breve caracterização das reais condições sobre as quais se operacionaliza a educação na rede escolar estadual, no período destinado para o estudo (1987-1994).

### **3 2.3 Condições educacionais da rede estadual de ensino**

Nesse contexto, é preocupante verificar que mais de um quinto da população de 15 anos e mais é de analfabetos. A esses se somam os semi-analfabetos e mais o grande contingente dos que não conseguiram concluir a quarta série do primeiro grau.<sup>31</sup>

Considerando a rede física escolar, esta inclui estabelecimentos públicos e privados. Para efeito deste trabalho, fizemos opção pelo estudo da rede estadual (capital e interior) de escolas públicas. Conforme mostra a Tabela 5, a seguir, em 1986 a rede estadual possuía 345 escolas de 1º grau e 71 de 2º grau; em 1994, essa rede contava com 489 escolas de 1º e 134 de 2º grau. Como se pode observar, no decorrer desse período, houve crescimento no número de escolas, porém não o suficiente para atender à demanda escolar existente.

---

<sup>30</sup> Ver Seminário internacional sobre meio ambiente, pobreza e desenvolvimento da Amazônia. Belém, PRODERA, 1992.

<sup>31</sup> Ver Plano Estadual de Educação (PEE) 1991/1994, p. 35

TABELA 5

ESTADO DO AMAZONAS  
NÚMERO DE ESCOLAS POR NÍVEL DE ENSINO MINISTRADO E  
LOCALIZAÇÃO  
REDE ESTADUAL  
1986-1994

ANO	NÚMERO DE ESCOLAS					
	1º GRAU			2º GRAU		
	ESTADO	CAPITAL	INTERIOR	ESTADO	CAPITAL	INTERIOR
1986	345	114	231	71	27	44
1987	375	121	254	82	32	50
1988	391	122	269	87	33	54
1989	401	128	273	90	33	57
1990	404	134	270	96	35	61
1991	428	142	286	103	42	61
1992	449	146	303	115	48	67
1993	476	153	323	126	53	73
1994	489	160	329	134	60	74

Fonte: SEDUC/COPLAN/NEP

Tratando da evolução de matrícula, a rede estadual, em 1986, possuía 308.021 alunos, sendo 169.777 na capital e 138.244 no interior. Em 1990, essa matrícula cresceu para 357.091 alunos, sendo 188.322 na capital e 168.769 num total de 525.240 alunos, distribuídos em 288.143 na capital e 237.097 no interior. (Tabela anexa)

Como acontece em todo o Brasil, também no Amazonas o sistema escolar é incapaz de absorver a demanda demográfica que recebe. A taxa anual de incorporação no sistema, que mede o ingresso de novos contingentes, chegou a decréscimos em sua curva de evolução, caindo de 75,9%, em 1982 para 69,6%, em 1991 (Tabela 6).

**TABELA 6**  
**ESTADO DO AMAZONAS**  
**ENSINO REGULAR DE 1º GRAU**  
**TAXA DE INCORPORAÇÃO AO SISTEMA**

ANOS	MATRÍCULA INICIAL NA 1ª SÉRIE	ALUNOS NOVOS NA 1ª SÉRIE	%
1982	48.719	38.100	75,9
1983	49.437	39.867	72,3
1984	45.506	35.259	75,8
1985	50.487	36.747	72,9
1986	30.004	22.768	75,9
1987	31.844	23.433	73,6
1988	35.335	26.789	75,8
1989	34.846	26.393	75,7
1990	33.469	25.833	77,2
1991	49.777	34.654	69,6

FONTE: SEDUC/COPLAN/NE

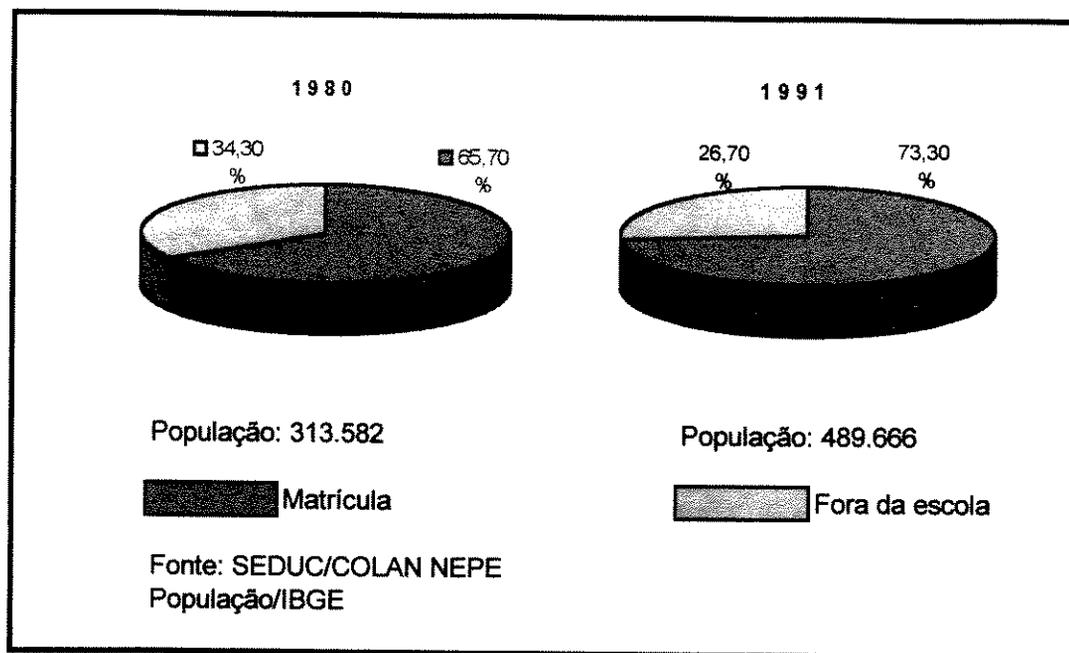
O índice de atendimento da população escolarizável em 1991, situou-se, segundo os dados apresentados no Gráfico I, a seguir, em torno de 73,3%, significando a persistência, no Estado, de um *déficit de 26,7%* para o ensino de 1º grau. Esse *déficit*, entretanto é inferior ao verificado em 1980, que havia sido de 34,3 %.

O sistema escolar revela-se também incapaz de manter o alunado e de promovê-lo gradualmente, até à conclusão do curso. Grande parte dos matriculados abandona a escola (ou dela é expulsa). O quadro de evasão no período permanece quase inalterado (Tabela 7). Nos anos de 1986 a 1990 a evasão no primeiro grau esteve muito alta, em torno de vinte e dois por cento. A quinta, foi a série mais crítica, variando

# GRÁFICO I

## ESTADO DO AMAZONAS

### ESCOLARIZAÇÃO DE 1º GRAU



as taxas de 25,2 % (1986) a 29,6% (1990). Os reprovados tornam-se repetentes. A Tabela 8 revela, no período de 1986 a 1990, altos índices de repetência na 1ª série, sendo o ano de 1989 o mais crítico, atingindo um índice de 26%. A seguir, vem a 5ª série com uma taxa de 25,3% (1987). A 8ª série foi a que apresentou taxas menos alta em relação às demais séries. Considerando os anos selecionados, 1987 apresentou as maiores taxas de repetência no todo das oito séries. Evidentemente, esse desperdício tem um custo muito alto, além de produzir a distorção idade/série e a conclusão tardia do curso. Essa anomalia certamente repercute na qualidade do ensino.

**TABELA 7**  
**ESTADO DO AMAZONAS**  
**ENSINO DO 1º GRAU**  
**MATRÍCULA REAL (MR), ALUNOS EVADIDOS, SEGUNDO À SÉRIE**  
**REDE ESTADUAL**  
**1986-90**

SÉRIE	1986			1987			1988			1989			1990		
	MR	EVADIDOS (%)		MR	EVADIDOS (%)		MR	EVADIDOS (%)		MR	EVADIDOS (%)		MR	EVADIDOS (%)	
		ABS			ABS			ABS			ABS			ABS	
1ª	51.889	10.897	21,0	53.738	11.755	21,9	58.625	12.817	21,9	56.497	13.436	23,8	56.497	13.436	23,8
2ª	36.010	5.266	14,6	37.029	5.407	14,6	41.052	6.607	16,1	40.998	6.633	16,2	40.998	6.633	16,2
3ª	29.477	4.004	13,6	29.787	4.061	13,6	32.202	4.682	14,5	32.739	4.678	14,3	32.739	4.678	14,3
4ª	22.995	3.267	14,2	23.377	2.978	12,7	25.722	3.099	12,0	25.495	3.284	12,9	25.495	3.284	12,9
5ª	33.642	8.467	25,2	34.296	9.481	27,6	39.385	10.782	27,4	39.525	11.686	29,6	39.525	11.686	29,6
6ª	21.894	4.693	21,4	22.738	5.821	25,6	25.432	6.026	23,7	27.409	8.006	29,2	27.409	8.006	29,2
7ª	17.335	4.075	23,5	18.506	4.722	25,5	20.188	5.151	25,5	21.021	5.732	27,3	21.021	5.732	27,3
8ª	12.714	2.824	22,2	13.646	3.161	23,2	14.417	3.201	22,2	15.621	3.786	24,2	15.621	3.786	24,2
<b>OT AL</b>	<b>225.956</b>	<b>43.493</b>	<b>19,2</b>	<b>233.117</b>	<b>47.386</b>	<b>20,3</b>	<b>257.023</b>	<b>52.365</b>	<b>20,4</b>	<b>259.305</b>	<b>57.241</b>	<b>22,1</b>	<b>259.305</b>	<b>57.241</b>	<b>22,1</b>

FE: SEDUC/COPLAN/NEFE

TABELA 8

ESTADO DO AMAZONAS

TAXA DE REPETÊNCIA (TR), MATRÍCULA INICIAL (MI), E ALUNOS REPETENTES, SEGUNDO A SÉRIE  
REDE ESTADUAL  
1986-90

SÉRIE	1986			1987			1988			1989			1990		
	MI	ALUNOS REPET.	TR (X)												
1ª	53.354	13.484	25,3	55.484	15.225	27,4	60.687	15.284	25,2	59.756	15.546	26,0	58.346	14.729	25,2
2ª	37.109	9.094	24,5	37.679	9.268	24,6	41.332	9.596	23,2	42.366	9.790	23,1	42.977	8.759	20,4
3ª	31.072	6.294	20,3	30.957	6.496	21,0	32.381	6.439	19,9	35.572	7.146	20,1	34.670	5.938	17,1
4ª	23.658	3.785	16,0	24.428	4.060	16,6	25.465	3.891	15,3	26.882	4.304	16,0	27.673	3.580	12,9
5ª	35.086	8.711	24,8	35.610	9.001	25,3	39.662	8.920	22,5	40.979	8.916	21,8	41.295	8.689	21,0
6ª	22.711	5.135	22,6	23.392	5.142	22,0	26.133	5.078	19,4	20.023	5.121	18,3	28.822	4.781	16,6
7ª	18.403	3.843	20,9	18.284	3.677	20,1	20.599	4.305	20,6	21.816	4.012	18,4	21.943	3.285	15,0
8ª	13.033	2.145	16,5	13.395	2.191	16,4	14.791	2.141	14,5	16.294	2.411	14,8	16.680	1.976	11,8
TOTAL	234.426	52.491	22,4	239.229	55.060	23,0	261.050	55.654	21,3	263.688	57.246	21,1	272.406	51.737	19,0

FONTE: SEDUC/COPLAN/NEPE

No Amazonas, o sistema de ensino vem apresentando uma considerável distorção idade/série no ensino de 1º grau. Nos anos 1987 e 1994, a distorção de idade na 1ª série situava-se, respectivamente, nos patamares de 73,3 % e 76,7%. Na 5ª série, os índices, nesses mesmos anos, eram de 92,7% e 90,0%, enquanto na 8ª série os índices eram de 93,3% e 90,7% . (Tabela 9)

Dessa forma, o fluxo escolar se torna o funil de um processo de exclusão e a pirâmide de um processo de estratificação.

Considerando o ensino de 2º grau, a Tabela 10 mostra o **coorte** dos anos 70 a 86. Nesse período, observamos que, dos 8.707 (77/80) matriculados na 1ª série, 5.562 concluíram o 2º grau, isto é, 63,88%; dos 10.954 (83/86) que ingressaram na 2ª série, apenas 7.332 concluíram o curso; ou seja, 66,93 %, o que indica sérias perdas (evasão, reprovação) ocorridas durante o curso. Ainda com respeito a esse grau de ensino em 1988, houve uma aprovação de 67,4%, uma reprovação em torno de 10% e uma evasão imediata de 23%, conforme mostra Tabela 11 à frente.

**TABELA 9**  
ESTADO DO AMAZONAS  
ENSINO DE 1º GRAU  
REDE ESTADUAL – DISTORÇÃO IDADE /SÉRIE  
1987-1994

SÉRIE	TAXA DE DISTORÇÃO IDADE/SÉRIE	
	1987	1994
1ª	73,3	76,7
5ª	92,7	90,0
8ª	93,3	90,7

Fonte: SEDUC/COPLAN/NE

**TABELA 10**  
**ESTADO DO AMAZONAS**  
**ENSINO REGULAR DE 2º GRAU**  
**TAXA DE CONCLUSÃO DE CURSO**

COORTE	NÚMERO DE ALUNOS		
	MATRICULADOS NA 1ª SÉRIE	QUE CONSEGUIRAM CONCLUIR O 2º GRAU	
		VALOR ABSOLUTO	VALOR RELATIVO
1970/1973	2.795	2.660	95.17
1971/1974	4.260	2.635	61.85
1972/1975	3.679	3.417	92.88
1973/1976	4.223	3.651	86.46
1974/1977	5.839	4.178	71.55
1975/1978	6.543	5.871	89.73
1976/1979	9.668	6.632	68.60
1977/1980	8.707	5.562	63.88
1978/1981	10.272	7.358	71.63
1979/1982	11.273	4.616	40.95
1980/1983	11.772	8.393	71.30
1981/1984	14.047	7.428	52.88
1982/1985	14.333	7.317	51.05
1983/1986	10.954	7.332	66.93

**FONTE: MERC/SAG/CPS/Coordenadoria de Informações para o Planejamento**

TABELA 11

ESTADO DO AMAZONAS

ENSINO REGULAR DE 2º GRAU – REDE ESTADUAL  
TAXA DE APROVAÇÃO, REPROVAÇÃO E EVASÃO  
IMEDIATA

1988

INDICADORES	TAXAS
APROVAÇÃO	67,4
REPROVAÇÃO	9,6
EVASÃO IMEDIATA	23,0

FONTE: SEDUC/COPLAN/NEPI

Do ponto de vista administrativo, o sistema de ensino apresenta os vícios crônicos do serviço público, desfigurado pelo clientelismo empreguista<sup>32</sup>. É grande o número de servidores do sistema postos à “disposição” de outros órgãos, ou em “licença médica” e de outros tipos (cerca de 8.250 no ano de 1990). A qualificação docente vem sofrendo lamentável deterioração. Em 1990, cerca de 33%<sup>33</sup> dos professores do interior do Estado e 20% da capital não tinham habilitação específica

<sup>32</sup> Sobre o assunto ver: O’ DONNELL, G. (1988)

<sup>33</sup> Cf. PEE (1991/1994), p. 41

para o magistério. Havia um clima de desestímulo e de descrédito entre os docentes, causado pela contradição entre o discurso e a prática.

É inegável que houve um esforço educacional considerável no Estado e que se conseguiram alguns resultados positivos, pelo trabalho e dedicação dos educadores, por um despertar da consciência educacional da população e também por ações administrativas; porém, isso ainda é insignificante e a situação exige um empenho muito maior daqueles que administram e que decidem sobre as questões educacionais. É um grande desafio, que parece ser maior que as forças, os recursos e os meios disponíveis.

Em resumo, a situação precária do ensino público no Estado do Amazonas, aqui exposta, não difere, no período examinado, da grave situação de outras unidades federadas. De modo geral, ela reflete a própria crise política e sócioeconômica existente no país.

É neste cenário que discutiremos, no próximo capítulo, a política educacional proposta pelo governo do Amazonas, no final dos anos 80 e início dos 90.

## **CAPÍTULO 4 A POLÍTICA EDUCACIONAL NO ESTADO DO AMAZONAS – PERÍODO DE 1987-1994**

### **4.1 Algumas considerações introdutórias**

O período de interesse desta pesquisa abrange oito anos. Os quatro anos iniciais referem-se à gestão de Amazonino Mendes. Candidato pelo PMDB, foi eleito em 1986 e governou o Estado do Amazonas no período de 1987 a 1990 ( primeiro mandato). Os quatro últimos anos correspondem à gestão de Gilberto Mestrinho. Também candidato pelo PMDB, foi eleito em 1990 e exerceu seu mandato, pela terceira vez, nos anos de 1991 a 1994.

Neste capítulo, pretendemos examinar a proposta oficial de educação, expressa nas mensagens governamentais enviadas à Assembléia Legislativa, durante o período desses dois governos, seguida do exame dos Planos Estaduais de Educação e de outras ações programáticas e legais relevantes.

O propósito deste trabalho é verificar a posição do governo quanto às políticas destinadas ao ensino fundamental e médio, privilegiando as noções de democracia e de eficiência na gestão da escola pública no Estado do Amazonas. A análise será feita no sentido de detectar os rumos traçados , os “desvios de rota” e buscar as explicações possíveis, caracterizando o sentido e a orientação subjacentes às políticas encaminhadas pela Secretaria Estadual de Educação<sup>34</sup> para a escola pública (1º e 2º graus), no período em questão.

---

<sup>34</sup> Neste trabalho faremos referência à Secretaria de Educação ou SEDUC, como é conhecida pelo magistério

A escolha do período para o estudo decorreu do interesse em analisarmos a política da educação no Amazonas, na fase de transição democrática, e de mudança no plano sócio-político, econômico e educacional do país.

As análises que aqui são feitas apresentam limitações, pela ausência de documentos aos quais não conseguimos ter acesso, sob a alegação de terem sido “extraviados”. Cabe registrar que a falta de pessoal e a desorganização dos arquivos da SEDUC, dificultaram o andamento do trabalho.

Além do exame de documentos, foram realizadas entrevistas informais com profissionais (técnicos, diretores, especialistas em educação e outros) da SEDUC, como subsídio para uma maior clareza e compreensão das políticas da educação.

A experiência vivenciada, como professora da Universidade do Amazonas, desenvolvendo estudos junto à rede de escolas públicas, também contribuiu para as análises realizadas.

#### **4.2. A política da educação no Governo Amazonino Mendes (1987-1990)**

A primeira mensagem do Governador Amazonino Mendes, em 1º de março de 1988, contempla sua gestão no ano de 1987. Nesse documento, reafirma o projeto político consagrado nas urnas, em novembro de 1986, dizendo:

“(...) prometi ao povo uma administração não só identificada com as nossas características ideológicas e culturais e a sua defesa, mas sobretudo que, a partir desse referencial, pudesse promover as grandes transformações que determinassem o ingresso do homem amazônico na dimensão de sua história, com o domínio da sua circunstância e com compreensão dos fatores que lhes são determinantes”. ( p. 15)

Com respeito à educação, afirma que “ por absoluta falta de salas de aula foi detectado em especial, no interior do Estado, um elevado número de crianças fora da escola”. Para resolver este problema, o Governo propõe a implantação e o

desenvolvimento de Projetos Especiais, visando “ampliar a oferta de vagas e incentivar o ensino profissionalizante e de iniciação ao trabalho, através dos programas de escolas agrotécnicas”.

Segundo a fala oficial, as diretrizes governamentais para o setor educacional tinham como metas: a construção, instalação e operacionalização de escolas para formação de técnicos de nível médio, voltados para as vocações da população interiorana, nas especialidades de pesca, madeira, construção naval e mineração; a manutenção, ampliação e reforma das escolas que compõem a rede estadual de ensino do 1º grau em todo o Estado; a oferta, para o corpo docente da rede estadual de ensino, de condições que incentivassem a melhoria da qualidade do ensino, através de treinamento, reciclagem, participação em seminários, cursos, congressos, etc.; a remuneração justa e compatível com as disponibilidades financeiras do Estado; a elevação, em 25%, do percentual de atendimento aos escolares da faixa etária de 7 a 14 anos; a capacitação de 2 000 professores, em nível de 1º grau, e 600 professores, em nível de 2º grau; e a construção e instalação de 1 000 salas de aula, para oferecer novas vagas. ( p. 77 )

As metas acima indicadas sugerem a preocupação do Governo com a democratização das oportunidades de acesso à escola, em especial na faixa de 7 a 14 anos, e também a preocupação com a qualidade do ensino, através da melhoria das condições físicas e materiais da escola, e da capacitação dos docentes da rede de ensino.

Na mensagem à Assembléia Legislativa, em 1989, Mendes enfatiza:

“(…) O meu governo tem-se esforçado e conseguido manter diálogo com todos os segmentos da sociedade amazonense, pois acredita que somente assim se conseguirá planejar e executar um modelo de desenvolvimento abrangente que permitirá o crescimento econômico e, por conseguinte, a elevação do padrão de vida do povo”. ( p.12)

Destaca, sobretudo, a dimensão democrática que pretende dar a sua gestão, afirmando que “assim é e assim será” a ação do governo, até seu final:

“(...) O diálogo democrático contrapondo-se à prepotência e ao abuso do poder; as decisões abertas, ao contrário dos subterfúgios que beneficiem grupos privilegiados; a moralidade administrativa, em contraposição à corrupção; a austeridade, em lugar do desperdício; a ampliação e a construção da rede de serviços básicos, a substituírem obras suntuosas e faraônicas; a restauração do patrimônio público, ao invés da decadência e do abandono; a responsabilidade, em oposição à impunidade”. (p.13)

Tratando-se da educação, na proposta de 1989, o Governo se refere a reformas e à construção de diversas escolas, no interior e na capital do Estado. Houve de fato aumento considerável do número de salas de aula. Se em 1987 era de 3.338, passou em 1989 a 3.804, com acréscimo de 466 salas. As matrículas, no ensino de 1º e 2º graus aumentaram de 317.114 (1987) para 342.562 (1988).

Na mensagem de 1990, Mendes ressalta que

“(...) a prioridade social constitui diretriz inarredável em todas as áreas do governo, como por exemplo, no campo da educação. Apesar da crescente procura de vagas em todas as séries (...) o setor vem gradativamente ampliando o número de salas de aula e aumentando as matrículas escolares”. (p. 14)

Em discurso de 1990, o Governo volta a destacar a questão da democracia, dizendo que, pela primeira vez na história das instituições do Estado do Amazonas, a maioria política dos amazonenses identificou-se com as esperanças de sua maioria social, compondo:

“(...) um governo que tem compromisso fundamental de lutar pela liberdade e pela superação das enormes desigualdades sociais que dividem nosso povo em duas parcelas marcadas – a dos que estão incluídos no mundo do progresso e a dos que dele cruelmente foram excluídos”. (p. 16)

Observa também que “a prática da democracia não se aprende de imediato, ela exige interação permanente entre governo e povo”. E afirma:

“(...) O Governo do Amazonas, hoje, estabelece e estimula o diálogo democrático e a organização da sociedade, como formas de planejar e executar um modelo de prosperidade abrangente, que permita o crescimento econômico e, simultaneamente, a elevação do padrão de vida dos amazonenses”. (p.16 )

Percebemos, assim, que as mensagens governamentais de Amazonino Mendes (1987-1990) sugerem, no sentido mais amplo, a preocupação do governo com a democratização das ações, contrapondo-se à centralização de poder, e visando a superação das desigualdades sociais. No que se refere ao papel da escola, enfatiza a proposta de universalização da educação básica, entendida como acesso de todos ao saber socialmente elaborado.

No Amazonas, a Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desportos, (SEDUC), constitui o Órgão da administração direta do Executivo, responsável pelo planejamento, coordenação, supervisão e execução da política estadual de educação, de cultura e de desenvolvimento dos desportos.

No período do Governo Amazonino Mendes (1987-90) a administração da SEDUC competia ao Secretário e ao Subsecretário, assessorados pelas Coordenadorias: Setorial de Planejamento ( com os Departamentos de Administração, de Finanças, de Pessoal e de Desenvolvimento Técnico Pedagógico), de Ensino, de Assistência ao Estudante e de Inspeção do Ensino.

A Coordenadoria de Ensino compreendia os setores de Educação do Pré-Escolar, Ensino de 1º grau, Ensino de 2º grau, Educação Especial e Ensino Supletivo. As escolas são subordinadas à essa Coordenadoria e, para efeito administrativo-pedagógico são agrupadas em Unidades Educacionais (relação anexa) que as articulam e as integram ao macrossistema SEDUC (Decreto nº 4.870, de 24/3/1980), “mantida a

autonomia de cada uma enquanto estabelecimento de ensino, e permitida a ação descentralizadora do órgão central do sistema. ”.

Em 1990, a rede estadual de ensino possuía em seu quadro de pessoal 10.307 professores e 333 especialistas (técnicos em educação). Em 1994, dispunha de 20 085 professores e 864 especialistas, conforme informação do Departamento de Pessoal (SEDUC), em 2/04/96.

À frente da Secretaria de Educação, no período de 1987 a 1990, esteve inicialmente o professor João Félix de Carvalho ( março de 1987 até início de 1988). Com o seu afastamento, assumiu a Secretaria o professor José Melo de Oliveira, que permaneceu até o final do mandato. Sendo o cargo de Secretário de Estado considerado de confiança, não é designado por razões técnico-administrativas, mas por determinações político-partidárias.

#### **4.2.1 Plano Estadual de Educação (1987-1990)**

As principais linhas e diretrizes que configuram as intenções do Governo Amazonino Mendes, na adoção de uma política educacional para o período em estudo, estão contidas no Plano Estadual de Educação (PEE), quadriênio 1987-1990. O referido Plano estabelecia como metas maiores: a expansão das oportunidades educacionais, a valorização do ensino público, o fortalecimento das ações de Cultura, Educação Física e Desportos, a modernização da administração e do sistema de ensino (PEE, p.7).

A exemplo do que se fazia em nível nacional, o Plano encaminhou-se na perspectiva de diagnosticar a realidade educacional do Estado para, em seguida, apresentar propostas de interferir na realidade constatada. O diagnóstico que antecedeu a elaboração do Plano, na década de 80, indicava estar em curso uma ampliação das oportunidades educacionais, expressa sobretudo no aumento da oferta de vagas. Mesmo

assim, apontou um *déficit* de atendimento de 20,4% da população na faixa etária de 7 a 14 anos; elevadas taxas (21,5%) de repetência e de evasão (18,6%) ; baixo rendimento escolar; falta de maior assistência técnica, pedagógica e administrativa às escolas da capital e do interior; e deterioração dos prédios escolares (p. 14 e 15).

Em nível de 2º grau, foram detectados, dentre outros, os seguintes problemas: baixo índice de aprovação; significativa taxa de evasão; baixa qualidade do ensino ministrado; insuficiência de equipamentos para a efetivação do currículo na prática; e falta de maior integração escola comunidade, dificultando o cumprimento do estágio curricular (p. 66 e 69).

Tendo como parâmetro as diretrizes do Governo, e com base no diagnóstico da situação educacional, o Plano Estadual de Educação explicita as linhas norteadoras da política para o ensino estadual no período de 1987 a 1990. O documento expressa o seguinte:

“(...) Em estreita relação com as políticas em nível nacional, as ações da Secretaria de Estado da Educação e Cultura (SEDUC-AM) voltar-se-ão para projetar a execução de políticas que garantem: a democratização da educação e a melhoria da qualidade do ensino. [...] A ampliação das oportunidades educacionais será garantida com a construção de escolas para atender aos diversos graus e modalidades de ensino. [...] A descentralização e a eficiência administrativa serão inicialmente processadas com o estudo dos fluxos e das rotinas existentes, com vista a agilizar o processo burocrático e a eficiente aplicação dos recursos liberados. A estrutura da SEDUC será replanejada para que o órgão central seja basicamente o responsável pelas políticas e diretrizes às unidades educacionais e possa acompanhar e analisar o sistema educacional como um todo”. ( p. 54 e 55)

Examinando o conteúdo do Plano Estadual de Educação (1987-1990), percebemos que o Governo reafirma sua preocupação com a universalização da educação básica; isto evidencia o compromisso que o I PND da Nova República (1990)

explicitava, no sentido de propiciar o acesso e garantir a permanência de toda a população na faixa etária de 7 a 14 anos no ensino de 1º grau.

Em atendimento a esse pressuposto, os objetivos formulados no referido Plano buscavam atender, em consonância com as políticas da educação em nível nacional, as prioridades de: a) expansão das oportunidades educacionais, ou seja, visavam à ampliação da oferta de vagas em todos os níveis e modalidades do ensino; b) valorização do ensino público, dando melhores condições às escolas, estimulando a permanência do aluno no sistema de ensino; reduzindo os índices de evasão, de repetência e de distorção idade/série; melhorando os níveis de aprovação; ampliando e implementando o serviço de assistência ao educando – alimentação e saúde; c) fortalecimento das ações de cultura, educação física e desportos; d) modernização do processo administrativo e do sistema, o que implicava reestruturar, descentralizar e dinamizar o sistema de ensino, criando infra-estrutura capaz de oferecer suporte para a concretização dos objetivos propostos. Também, visava a desenvolver uma política voltada para o aperfeiçoamento dos processos de recrutamento, seleção, formação e qualificação, estimulando melhor desempenho profissional .(p.59 e 60)

Seguindo a mesma direção de ampliar quantitativa e qualitativamente as oportunidades educacionais, o Plano Estadual de Educação ( 1987-1990) apresenta três grandes metas: **1. Expansão de oferta de vagas**, reduzindo o *déficit* de atendimento, para que no ano de 1990 não ultrapassasse de 14 % e assegurasse atendimento eficiente; **2. Melhoria da qualidade do ensino**, tendo como parâmetros a redução das taxas de evasão, de repetência (não ultrapassando a 17% e 15% ), de distorção idade-série e elevação das taxas de aprovação, para que atingissem uma média de 70% no final dos anos 90; **3. Melhoria e expansão do ensino de 2º grau**, tendo como

indicadores a elevação do índice de aprovação em 15%; a redução gradativa do índice de evasão, para não ultrapassar 14%; a expansão da oferta de vagas, reduzindo o *déficit* de atendimento em 8%, até 1990. (p.65, 66 e 69 )

O Plano propõe ainda a criação de Programas Especiais. Para efeito deste trabalho, destaca-se o programa **modernização administrativa**, que visava a modernizar o sistema de ensino. Na proposta de modernização administrativa, a preocupação do Governo estava nos procedimentos que permitiam racionalizar a descentralização de medidas administrativas, tais como:

- reorganização administrativa dos setores da sede da SEDUC;
- reestruturação das Unidades Educacionais proporcionando maior autonomia administrativa, pedagógica e financeira;
- reativação do Sistema Integrado de Supervisão, Orientação Educacional e Administração Escolar, nos níveis central (SEDUC), intermediário (Unidades Educacionais) e local (Escolas);
- implementação, através da instalação de terminais de computadores em setores da SEDUC;
- para maior eficiência das ações voltadas à zona do interior, seria reestruturado o Instituto de Educação Rural do Amazonas”. (p.54 e 55)

As propostas do Governo, através da Secretaria de Educação, possibilitam a identificação, no Plano Estadual, de prioridades como a democratização da educação, descentralização e eficiência administrativa, evidenciadas nos principais objetivos, metas e programas especiais traçados por esse Plano e a serem concretizados no quadriênio 1987-1990.

Em síntese, as diretrizes contidas no Plano Estadual de Educação (1987-1990) caracterizaram-se pela ênfase na democratização do ensino público, expressa na preocupação maior com a expansão das oportunidades educacionais, mediante o aumento da oferta de vagas em todos os níveis e modalidades de ensino, sobretudo no

que diz respeito ao ensino fundamental e ao médio, tendendo à valorização da dimensão quantitativa da educação.

Evidentemente, as preocupações expressas pelo Governo (1987-1990) refletem uma tônica quantitativa, traço marcante do período da Nova República e, nesse sentido, SILVA adverte que

“(...) o MEC não teve legitimidade nem vontade política para formular propostas hegemônicas de solução dos graves problemas de qualidade da educação básica, de eficiência na formação dos professores, [...] de elitização do ensino de 2º grau, de total desarticulação, entre as três esferas governamentais na gestão dos sistemas de ensino, entre outros”. (SILVA, 1992: p. 240 )

#### **4.2.2 Programas e projetos ( 1987-1990 )**

As prioridades expressas no Plano Estadual de Educação, para serem viabilizadas, teriam que ser implementadas juntamente com as forças políticas estaduais buscando, para sua realização, o compromisso com as políticas públicas da educação.

No âmbito educacional, a democratização está relacionada à gestão da Secretaria nas decisões que lhe dizem respeito, como a ampliação do número de vagas, a maior permanência do aluno na escola; a valorização e a qualificação do professor, a melhoria nas condições físicas da escola; a discussão sobre o conteúdo programático e a metodologia do ensino; a forma de ocupação de cargos e funções do pessoal da escola (direção, professor, técnico, pessoal administrativo e de apoio); e outros .

Dentre as metas maiores propostas no PEE (1987-1990), a expansão das oportunidades educacionais revela a tendência à universalização da educação básica que, com a Nova República, ganha novos contornos, por meio de uma política voltada para as áreas mais carentes do Estado, isto é, as periferias urbanas e a zona rural.

No Amazonas, as oportunidades de acesso e a permanência do aluno na escola não estavam ao alcance da maioria da população, marginalizada pela dispersão demográfica, pela desigualdade sócioeconômica e pelas disparidades regionais. Paralelamente a essa situação, as escolas públicas, em sua maioria, não estavam preparadas, no que diz respeito ao ambiente físico, organização e funcionamento, recursos humanos qualificados e currículos adequados, para oferecer um ensino de qualidade. ( BEZERRA, et al, 1987/88).

Na tentativa de minimizar esses problemas, a SEDUC tenta estabelecer como uma de suas prioridades o **resgate da escola pública**, por meio da expansão das oportunidades educacionais, concomitante a um ensino de melhor qualidade, o que seria alcançado a partir da implantação e implementação de programas assistenciais e especiais. Daí alguns programas e projetos terem sido traçados, a saber:

**Apoio ao desenvolvimento da educação básica**, projeto criado (1988), com o objetivo de “operacionalizar ações que contribuam para minimizar a evasão , repetência e distorção idade-série, no ensino de 1º grau.” (p. 3)

**Apoio ao programa do livro didático.** Com base no projeto “Apoio ao desenvolvimento da educação básica” (1988), a Secretaria de Educação se propôs a desenvolver o projeto do livro didático, que se destacava pela sua contribuição ao processo ensino-aprendizagem. Esse projeto teria a coordenação da FAE (Fundação de Assistência ao Estudante ), em nível nacional, e a execução seria da competência da SEDUC. Seu objetivo era “atender os alunos de 1º grau da rede pública estadual de ensino com o **livro didático** e outros materiais pedagógicos indispensáveis ao desenvolvimento das atividades curriculares”(p.2). Para assegurar um melhor

desempenho do projeto, seria necessário a implantação do Banco do Livro, nas escolas, e a atualização dos recursos humanos envolvidos na sua execução.

**Programa salas de leitura**, visando ao desenvolvimento intelectual da linguagem e da criatividade do estudante, mediante o cultivo do importante hábito da leitura. A SEDUC se propôs, através do Programa salas de leitura (1987), dar ao estudante a oportunidade de “melhorar seus conhecimentos, empregando o acervo bibliográfico do Programa” ( p.2) e implantando, na capital e no interior, salas de leitura para beneficiar cerca de 121.731 alunos do 1º grau.

**Programa Saúde do Escolar.** Com base neste Programa foi implantado, em 1987, o “Projeto Serviço de Saúde Médico-Odontológico”, com o objetivo de “promover a melhoria das condições de saúde da criança, do pré-escolar, alunos de 1º e 2º graus, visando ações preventivas, curativas e prioritariamente educativas nas áreas de saúde Geral, Odontologia e Oftalmologia”. ( p.5 )

**Projeto Apoio ao Desenvolvimento da Educação Básica – Bolsa de Trabalho 2º grau.** O Sistema Estadual de Ensino apresentava, em seu quadro de matrícula ( 1987 ), em Manaus, um total de 18.276 alunos em nível de 2º grau, os quais em sua maioria pertenciam a famílias de baixa renda, necessitando, portanto, de apoio financeiro que lhes possibilitasse contribuir de alguma forma com o aumento da renda familiar, ou mesmo com o financiamento de seus estudos. Nesse sentido, surge a “Bolsa de Trabalho – 2º grau”, que se destinava a atender 400 alunos de 2º grau, matriculados nos diversos estabelecimentos de ensino da rede pública estadual.

Entre os programas assistenciais referentes á distribuição de livros didáticos e de material escolar, está incluído o de alimentação escolar.

No âmbito geral, examinando a proposta de educação do Governo Amazonino Mendes, concluímos que a primeira linha programática está voltada para a adoção de políticas que garantiam a democratização e a melhoria da qualidade do ensino; descentralização do Sistema Escolar, por meio da estruturação das Unidades Educacionais, que pretende oferecer maior autonomia administrativa e pedagógica às escolas; tendência à eficiência mediante os programas de valorização do ensino e de modernização do sistema administrativo, com a dinamização do processo de informática pela instalação de terminais de computadores nos principais setores da SEDUC e na oferta de cursos de atualização para o magistério.

#### **4.2.3 Avanços e retrocessos na política da educação**

A Constituição do Estado do Amazonas (1989), em seu artigo 198, estabelece que:

“A educação, baseada nos princípios da democracia, da liberdade de expressão, da sabedoria nacional e do respeito aos direitos humanos, é direito de todos e dever do Estado e da família.”

E, em seu art. 199, item II, letra b, determina que o Sistema Estadual de Educação, além dos princípios e garantias previstos na Constituição da República observará, em relação ao ensino público, alguns preceitos como:

“gestão democrática do ensino, com eleições para os cargos de direção dos estabelecimentos de ensino, assegurada a participação pelo voto da comunidade escolar na forma da lei.”

Por outro lado, o Estatuto do Magistério Estadual, Lei nº1.778/87, determina, em seu art. 65, que:

“A função de Diretor de Unidade Educacional e de Escola de 1º e 2º graus será exercida por integrante da Parte Permanente do Quadro do Magistério Estadual, mediante designação do Secretário de Estado da Educação e Cultura.”

Esse artigo ( desde 1987 ) revela que o Estado considerando a proposta democrática explícita na Constituição federal (1988) e reforçada pela Constituição estadual (1989), não avançou significativamente do ponto de vista político. Representa um forte traço de centralização de poder e de autoritarismo, na forma de preenchimento do cargo de diretor de escola. Revela, ainda, uma contradição, considerando às diretrizes da política educacional propostas pelo Governo Amazonino Mendes, quanto à democratização do ensino no Amazonas.

Nessa discussão, podemos afirmar que a gestão democrática, no interior da escola pública no Amazonas, na década de 80 não foi viabilizada. Não foram alterados os mecanismos de relacionamento entre a SEDUC e as bases do sistema educacional, permanecendo o processo de elaboração de seus planos sem a participação dos técnicos que trabalham nas escolas e dos professores. Não foram criados os conselhos de escola e a eleição direta para diretor não aconteceu. Manteve-se a posição pouco democrática e verticalizada, ou seja, o Diretor de escola sendo **designado** pelo Secretário de Educação.

É nessa conjuntura perpassada por uma intrincada rede de relações de poder, que oscilam entre democracia e autoritarismo, que podem ser compreendidas as propostas do Governo Amazonino Mendes, formalmente democráticas no discurso e nos documentos, mas que não se concretizaram em iniciativas e realizações concretas.

Considerando o teor da publicação do jornal “O Povo”, Manaus, 7/set/88 (anexo ), intitulado “Amazonino evita o diálogo com a APPAM”, revela uma atitude contraditória do governo, que se recusa a negociar com professores em greve, apesar da afirmação do Governador Amazonino Mendes, em uma de suas mensagens: “...O Governo tem-se esforçado e conseguido manter o diálogo democrático com todos os

segmentos da sociedade (...) contrapondo-se à prepotência e ao abuso do poder...” (1989, p. 102 ). Respeitando essa postulação, o movimento grevista dos professores configurava um conflito que deveria ser encarado como um elemento dinamizador do processo democrático, mas que foi encarado pelo governo como uma ameaça à sua autoridade. Para um governador acostumado ao poder de mando, não se permitia perder qualquer fatia de poder. Para explicitar melhor essa questão, vale resgatar a posição de SATORI (1994): “ o autoritarismo falsifica a autoridade e abusa dela”.

Em resumo, a fragilidade da democratização do Sistema Educacional no Amazonas, circunscreve-se no âmbito das contradições inerentes à complexa e contraditória transição democrática experimentada pelo país na década de 80.

#### **4.3 A política da educação no Governo Gilberto Mestrinho (1991-1994)**

O Governador Gilberto Mestrinho, em sua primeira mensagem (1992), não faz referência específica à Educação; entretanto, destaca questões como Segurança Pública, Saúde, Ação Social, Habitação, Ecologia e outras.

O Governo diz estar atento ao processo de desenvolvimento sócioeconômico do Estado e à responsabilidade na execução dos programas necessários ao bem-estar da população. Nesse sentido, afirma: “espero cumprir todas as promessas postuladas em minha campanha e dar o melhor para esta nossa gente, senão o ideal, pelo menos o possível dentro das condições locais, nacionais e internacionais”. (p.13)

Nessa Mensagem, Mestrinho refere-se à organização e reforma administrativa do Estado, propondo a extinção de vários órgãos e a criação de outros, como a Secretaria do Meio Ambiente, Ciência e Tecnologia. Nesse sentido, o Governo revela preocupação com a eficiência e a racionalização de sua administração.

No relatório detalhado da mensagem, no que se refere à Educação, o Governo ressalta a necessidade de “vagas para todos na oferta do ensino de qualidade”.

Mestrinho conclui a mensagem (1992) dizendo que o objetivo de seu Governo “é o de proporcionar para este Estado e esta Região, um desenvolvimento economicamente viável, ecologicamente equilibrado, politicamente possível e socialmente justo, humano e feliz”.(p.24)

Segundo a mensagem oficial de 1993, o Governo declara que, apesar do quadro adverso, estava sendo possível administrar o Estado creditando sucessos, e isto graças a “seriedade no trato da coisa pública, alto sentido de responsabilidade para com o povo, rigorosa e inteligente gestão financeira dos recursos do Estado”. ( p. 14 )

Numa outra passagem desse documento, o Governo aponta para a questão da globalização da economia, quando afirma:

“(...) Somos favoráveis à modernidade do País e à abertura de nossa economia. No entanto, entendemos que isso tem que ser feito no momento certo, isto é, na hora em que tivermos uma boa infraestrutura para o escoamento da nossa produção: portos e aeroportos de baixo custo operacional, e avançarmos um pouco mais no aspecto de nossa tecnologia. Enquanto não dispusermos dessas pré-condições, jamais poderemos ser competitivos em nível internacional”. ( p. 16 )

Em outro trecho, manifesta preocupação com a eficiência de sua administração, referindo-se à formação de recursos humanos. E declara que, atendendo a compromisso de campanha eleitoral, conseguira empreender um esforço muito grande na formação de quadros para a área governamental.

Tratando da Educação, em sua mensagem de 1993, Mestrinho ressalta que:

“(...) a educação foi e será sempre uma prioridade de nosso Governo, através dela pode-se preparar gerações de hoje para a solução dos problemas de amanhã, para enfrentar e diminuir as dificuldades de

vida que exigem maior competitividade e ao mesmo tempo preparar as populações emergentes para os destinos futuros”. ( p. 23 )

Como se pode perceber, ao invés de falar de cidadania, de democratização do ensino, de universalização da educação, como acontecia com o governo anterior, Mestrinho destaca a questão da relação entre competitividade e educação.

Mais adiante, em sua mensagem, o Governo se reporta à área de Cultura e Desporto, preocupado com a valorização do patrimônio e das manifestações histórico-culturais, o incentivo de eventos culturais voltados para as tradições regionais, o fomento das atividades literárias no processo educacional e o incentivo à valorização dos sistemas locais.

Segundo afirmação do Governo, a “visão estratégica” do planejamento da SEPLAM <sup>35</sup>estaria fazendo com que o Estado do Amazonas fosse incluído nos planos de desenvolvimento nacional e em tratados internacionais. Sua preocupação com a eficiência se traduz na afirmação de que se faz necessário

“(…) investimentos em treinamento, reciclagem e formação de recursos humanos, objetivando dotar o Estado de condições para anteciper o futuro e traçar linhas de ação, no sentido de equacionar graves problemas estruturais que dificultam o desenvolvimento auto-sustentado do Estado”. (p.26 )

Num outro trecho de sua mensagem ( 1993), onde trata do Programa de Eficiência Energética do Estado do Amazonas – PEE/AM, o Governo adverte:

“(…) a racionalização está estreitamente ligada à conscientização das pessoas envolvidas, ou seja, dos consumidores. Nosso governo pretende dar exemplo de austeridade em nível público, no sentido da racionalização e eliminação de desperdícios”. (p.27 )

---

<sup>35</sup> Secretaria de Planejamento do Estado

Reportando-se mais uma vez à questão da eficiência e da competitividade, Mestrinho anuncia que “ fomos buscar a colaboração de Instituições de nome e de experiência internacional, visando formar pesquisadores, desenvolver pesquisas aplicadas, transferir tecnologia e criar excelências na área de biotecnologia”, utilizando para tanto, a “massa crítica local e as instituições que já operam na Região”, tais como: Universidade Federal do Amazonas, Instituto Tecnológico do Amazonas e Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia. (p.28 )

Em mensagem de 1994, Mestrinho afirma “é justificável o enorme investimento que vem fazendo em educação. Acredita ser necessário como premissa básica para a aquisição do conhecimento e atualização das informações.” (p. 23 )

Em outro trecho, o Governo reafirma a luta pela “melhoria da qualidade do ensino, em todos os níveis”. (p. 110).

Numa outra passagem, Mestrinho dirige-se para a meta da modernização, e declara que “objetivando dar suporte moderno à educação e cultura, transformamos a Televisão Educativa na moderna Fundação de Rádio e Televisão Cultura” (p.24), considerada a mais bem equipada TV do Norte do país.

Nas mensagens do Governo Gilberto Mestrinho, a educação é tratada como uma das prioridades de sua gestão, por entender que é um dos instrumentos mais importantes para o desenvolvimento do Estado. Responsabiliza a SEDUC pela recuperação da imagem e da qualidade da educação pública, “através de uma ação que se faça sentir com relevo, inclusive no interior do Estado”. (p. 111 ). Sua preocupação volta-se, não mais especificamente em direção à democratização, expressa na meta de oferta de vagas, mas para a eficiência, sobretudo no que se refere ao treinamento, à reciclagem e à formação de recursos humanos para os quadros do Estado.

No Governo de Gilberto Mestrinho, a SEDUC passa a ter uma nova estrutura organizacional, cuja administração está a cargo do Secretário auxiliado por três Subsecretários: o de Educação, o de Cultura e o de Desportos.

A Subsecretaria de Educação tem a seu encargo a Coordenadoria de Ensino que, por sua vez, integra os Núcleos de Educação Pré-Escolar, de Ensino de 1º grau, de Ensino Médio, de Educação Especial, de Educação de Jovens e Adultos e de Recursos Tecnológicos. (v. Decreto nº 14.041/91 e Organograma, anexos)

No período de 1991 a 1994, a Secretaria Estadual de Educação foi administrada pelo professor Orígenes A. Martins ( no período de março de 1991 a novembro de 1992), seguido de Josué Cláudio de S Filho (nov/92 a mar/94) e Manuel Veríssimo Filho (mar/94 a mar/95).

#### **4.3.1 Plano Estadual de Educação (1991-1994)**

As propostas da Secretaria Estadual de Educação explicitam as intenções do Governo, constantes do Plano Estadual de Educação (1991-1994). No prefácio do documento, Mestrinho afirma que todo Plano de Educação se resume em dois grandes princípios: “1. Assegurar os recursos e garantir sua correta e transparente aplicação; 2. Valorizar o Magistério, através de mecanismos de capacitação e de uma política salarial que supere sua condição profissional na sociedade.”

O Plano Estadual de Educação define a proposta de políticas básicas para a educação no Estado do Amazonas, no período de 1991 a 1994. Para a definição da intervenção concreta no processo educativo exige que se parta da análise das reais condições educacionais . Esse é o suporte empírico que fundamenta a tomada de decisão das políticas básicas para uma proposta em nível de Estado. A partir daí, o Plano apresenta alguns pólos críticos. ( p. 10 a 18 )

1. O analfabetismo como persistente fenômeno estrutural.

A primeira definição política do Governo tem por finalidade enfrentar, por todos os meios, a questão do analfabetismo, buscando sua gradual e progressiva diminuição, o mais rápido e eficazmente possível.

2. A exclusão das massas populares do acesso ao sistema e às oportunidades ou chances educacionais. A política proposta, face à essa realidade, tem a finalidade de assegurar maiores oportunidades educacionais à clientela do Sistema de Ensino, no âmbito da educação formal e não formal.

3. A baixa qualidade do ensino no processo pedagógico.

Estudos e pesquisas podem comprovar a evidente baixa qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas do Estado, em contraposição com os níveis das escolas particulares, reservadas à clientela que pode pagar, numa reprodução das desigualdades da estrutura social. A política se propõe viabilizar o desenvolvimento de ações integradas que garantam e assegurem a eficiência e a qualidade do sistema educacional, verticalmente nos diferentes níveis e horizontalmente nas diferentes modalidades de ensino.

4. A deficiência do ensino profissionalizante.

A finalidade proposta é fazer do ensino de 2º grau um mecanismo de preparação dos jovens para sua participação na construção da sociedade, através de uma formação geral e de sua capacitação para o trabalho produtivo.

5. A precária assistência ao educando.

É constatada, facilmente, a insuficiente assistência dado ao educando, agravada, de um lado, pelas condições locais e, de outro, por graves problemas de

gerenciamento. A assistência ao educando é uma necessidade. Define-se como fim garantir condições de ingresso e permanência na escola a toda sua clientela.

6. A necessidade de modernizar e de racionalizar administrativamente as ações, bem como oferecer um programa de valorização do pessoal docente, especialista, técnico, administrativo e auxiliar.

Para tanto, é proposta a ação de mecanismos operacionais que contribuam para uma gestão administrativa moderna ,em nível de “macro” e de “microssistema”.

O Plano de Educação apresenta, dentre outras, as propostas : 1. **Universalização do ensino de 1º grau**, objetivando “garantir o acesso e a permanência da população escolarizável de 7 a 14 anos no ensino de 1º grau”; 2. **Ensino de 2º grau, técnico, profissionalizante e acadêmico**, visando a “tornar o ensino de 2º grau um mecanismo de preparação dos jovens para sua participação na construção da sociedade, através de formação geral e capacitação para o trabalho produtivo”. 3. **Assistência ao educando**, com a finalidade de “garantir condições de ingresso e permanência na escola, de toda a população escolarizável, através das ações de apoio e de assistência (fornecimento eficiente de merenda escolar, material didático e escolar, atendimento médico, odontológico e oftalmológico, acompanhamento pedagógico, cooperação com a Associação de Pais, Mestres e Comunidade); 4. **Valorização do magistério**, a partir da “garantia de planos de carreira, piso salarial profissional e ingresso na carreira, exclusivamente, por concurso público de provas e títulos; 5. **Modernização administrativa**,” que visa, antes de tudo, à renovação de todo o ordenamento jurídico-normativo que rege e regulamenta a estrutura e o funcionamento da SEDUC, de seus órgãos vinculados, do Sistema Estadual de Educação e dos Conselhos de Educação, Cultura e Desportos”. ( p.82 a 98 )

Essas foram as metas programadas pelo Governo para nortear a política do ensino fundamental e médio, no Estado do Amazonas, durante o período de 1991 a 1994.

Considerando a proposta de **valorização do magistério**, o Governo Gilberto Mestrinho parece articular-se com o que estabelece a Constituição de 1988, a respeito da valorização dos profissionais do ensino, planos de carreira para o magistério público, piso salarial profissional, ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, e reforça a idéia de que não basta construir escolas, é preciso mantê-las funcionando com competência, o que implica oferecer aos professores condições dignas para o seu exercício profissional. Essa proposta revela preocupação com a eficiência do ensino, como corolário da democratização, bandeira do Governo anterior.

#### **4.3.2 Programas e projetos (1991-1994)**

Com base nas propostas maiores de definição das linhas básicas das políticas para a educação no Estado do Amazonas, o Plano Estadual de Educação (PEE), 1991-1994 apresenta, além de outros, os programas de : **Universalização do Ensino Fundamental; Ensino de 2º grau Técnico, Profissionalizante e Acadêmico; Assistência ao Educando; Valorização do pessoal Docente, Especialista, Técnico e Administrativo; e Modernização Administrativa** (p.12-14)

**- A Universalização do Ensino Fundamental** tem duas linhas de ação:

“1 - efetivação da universalização do acesso ao ensino fundamental aos 7 anos de idade, para cada cidadão amazonense; “

“2 - garantia da permanência e da progressão produtiva dos alunos matriculados no processo de ensino, através de uma educação de qualidade.” (p.14 )

É objetivo do Programa :

“assegurar condições de acesso e de permanência na escola à população escolarizável na faixa de 7 a 14 anos, para o 1º grau, e de 4 a 6 anos, para o Pré-Escolar, garantindo ensino de qualidade, capaz de formar a criança e de preparar o jovem para sua integração pessoal, social, política e econômica.” (p.15)

Esse Programa está desdobrado em subprogramas e projetos:

1. *Educação pré-escolar – Projetos*: levantamento de necessidades; construção, ampliação e recuperação de salas de aula; construção de centros pré-escolares em convênio com o Ministério da Criança ; qualificação, capacitação e atualização de recursos humanos para a pré-escola; e assistência técnico-pedagógica aos estabelecimentos de educação pré-escolar.

2. *Ensino Fundamental – Projetos*: levantamento de necessidades; construção, ampliação e recuperação de salas de aula; funcionamento dos estabelecimentos de ensino; qualificação, capacitação e atualização de recursos humanos para o ensino fundamental; e assistência técnico-pedagógica aos estabelecimentos de ensino fundamental.

3. *Revisão e Reformulação Curriculares – Projetos* : criação de Grupo de Trabalho para revisão e reformulação curriculares; e elaboração e produção de material didático pelo Núcleo de Recursos Tecnológicos.

4. *Centros Inter-Escolares – Projetos* : avaliação dos Centros; e elaboração e apresentação de propostas de funcionamento dos Centros Inter-Escolares.

5. *Escolas Agrotécnicas – Projetos* : avaliação das Escolas Agrotécnicas no Estado do Amazonas; e elaboração e apresentação de propostas de funcionamento dessas escolas.

6. *Educação Rural – Projetos* : capacitação e titulação de professores rurais, em nível de 1ª à 4ª série de 1º grau; capacitação e titulação de professores rurais em nível de 5ª à 8ª série do 1º grau; atualização da equipe central do IERAM e outros.

7. *Educação Especial – Projetos* : levantamento de necessidades; construção, ampliação e recuperação de salas de aula para educação especial.

**- Programa Ensino de 2º grau. Técnico, Profissionalizante e Acadêmico.** Sua justificativa estaria, em princípio, na relação com o trabalho, dimensão essencial desse grau de ensino.

Segundo as linhas da política educacional a que se propõe o governo para 1991-1994, caberia ao Estado assegurar as condições de formação profissional e técnica aos alunos da rede escolar de 2º grau.

Admite-se, portanto, a necessidade de se oferecer um ensino regular de alto nível de qualidade, não apenas em linha de preparação para a Universidade, nos cursos acadêmicos, mas também numa linha de formação técnica e profissional.

O Programa Ensino de 2º grau apresenta como objetivo : “fazer do ensino de 2º grau um mecanismo de preparação dos jovens para sua participação na construção da sociedade, através de sua formação geral e de sua capacidade para o trabalho produtivo.” ( p.35 )

Esse Programa tem como subprogramas e projetos:

1. *Ensino de 2º Grau – Projetos*: Revisão, avaliação e acompanhamento dos currículos do ensino de 2º grau; elaboração de novos currículos.

2. *Revitalização das escolas normais – Projetos* : Reestruturação do Instituto de Educação do Amazonas (IEA); avaliação das escolas normais do interior.

3. *Cursos Técnicos, profissionalizantes e acadêmicos do ensino de 2º grau – Projetos* : Reestruturação do Colégio Amazonense Pedro II e do Colégio Estadual Solon de Lucena; Implementação dos cursos técnicos, profissionalizantes e acadêmicos em funcionamento.

4. *Criação de Centro de Idiomas*

5. *Criação e Implantação de Cursos Técnicos em nível de 2º grau, pelo Instituto de Tecnologia do Amazonas (UTAM), e outros.*

**- Programa Valorização do Pessoal Docente, Técnico, Especialista e Administrativo.**

Na justificativa desse Programa algumas questões de relevância são apontadas, começando pela realidade da desvalorização profissional do magistério, que faria parte do quadro da crise mundial da educação.

A questão salarial também é aí considerada. O salário do professor do ensino fundamental, com nível universitário, varia de 2,5 a 9,5 salários mínimos, nas redes das escolas do Estado. Na rede pública de ensino (estadual e municipal), somente 30% dos professores deste nível de ensino percebem salários superiores a dois salários mínimos. Em certos municípios, na zona rural, há salários de professor que não atingem a metade do salário mínimo. (p.94-95)

O problema da qualificação dos professores se agrava ainda, de acordo com as disparidades regionais; porém, até mesmo no interior dos Estados mais desenvolvidos são encontrados grandes contingentes de docentes concluindo o 2º grau ou que possuem o 1º grau completo. Assim sendo, não é de se estranhar que no Estado do Amazonas 33% dos professores da rede estadual de 1º grau no interior e 20% na capital não sejam habilitados (p.95), percentuais já notificados anteriormente, neste trabalho.

No documento em questão, incumbe-se o Estado de assegurar condições adequadas de trabalho, que permitam o exercício do magistério em um processo de ensino de qualidade. Aos professores, especialistas, técnicos, administrativos e auxiliares competiria, por outro lado, contribuir com sua parte na construção efetiva da renovação educacional do Estado.

Esse Programa tem como objetivo:

“Promover profissionalmente todas as categorias funcionais envolvidas no processo escolar da rede estadual de ensino, assegurando-lhes condições de vida condigna e de exercício profissional valorizado social e economicamente.” ( p.98 )

O Programa está distribuído nos subprogramas e projetos, a seguir:

1. *Elaboração e encaminhamento dos instrumentos de política de valorização do pessoal – Projetos:* Elaboração de projetos para : a) um Quadro de Pessoal da SEDUC; b) um Plano de Carreira para a SEDUC; c) um Plano Salarial para a SEDUC e d) Reforma do Estatuto do Magistério.

2. *Qualificação de Pessoal – Projetos:* Qualificação para o magistério; Qualificação de especialistas; Qualificação de pessoal técnico; Qualificação de pessoal administrativo.

3. *Capacitação de Pessoal – Projeto:* Capacitação docente.

**- Programa de Assistência ao Educando**

Para os autores desse Programa, ter uma rede escolar bem dimensionada, racional e tecnicamente localizada e distribuída, com capacidade de absorção da demanda atual e potencial da população escolarizável e provida de instalações, de bons recursos humanos e materiais para o seu funcionamento, não é o suficiente. Mesmo em

situação modelar, programas de assistência ao educando asseguram o êxito do processo escolar. Daí a necessidade de insistir na oferta de serviços, equipamentos e materiais apropriados para o atendimento dos educandos portadores de alguma característica especial, como canhotos, paraplégicos, superdotados, alunos com dificuldades auditivas, visuais, motoras, etc. necessário se faz atendê-los e assisti-los de acordo com suas carências.

O Programa também prevê ações voltadas para a formação sexual do adolescentes e da juventude e para sua informação sobre os tóxicos e as drogas. Este objetivo educacional deve ser perseguido dentro do próprio processo ensino-aprendizagem, numa perspectiva de integração de toda a ação pedagógica da escola.

Esse Programa tem como objetivo:

“Criar mecanismos de assistência ao educando que lhe garantam condições de acesso, permanência e progressão na escola e propiciar as condições necessárias para a educação de alunos portadores de características especiais.” (p.79)

O Programa está distribuído em subprogramas e projetos, a saber:

1. *Material Escolar – Projeto* : Banco do Livro.
2. *Merenda Escolar – Projetos* : Aquisição de equipamento, material permanente e de consumo.
3. *Assistência Médico-Odontológica Escolar – Projetos*: Prevenção em saúde geral; Assistência odontológica; Assistência oftalmológica.
4. *Assistência Social*
5. Fortalecimento e Implantação de *Associações de Pais, Mestres e Comunidade*.

6. *Implantação e Implementação de Bibliotecas Escolares. – Projetos –*  
Implantação e implementação de bibliotecas nas escolas; Criação de Bibliotecas Comunitárias.

7. *Bolsas de Trabalho* – Bolsa de Trabalho para estagiário do 2º grau.

**- Programa de Modernização Administrativa**

O Programa se baseia na idéia de que “um modelo administrativo é sempre resultante das condições infraestruturais da sociedade em que ele se verifica” (p.109). No Brasil, os problemas da administração pública são vistos em um contexto objetivo, estrutural e histórico. O que significa que a “modernização administrativa decorre de uma mudança que não se opera apenas pela força de decretos e leis, nem por qualquer imposição coercitiva.” Ela é resultado de um esforço, a médio e a longo prazo, de “transformação de mentalidade.” ( p. 110 )

A mudança que esse Programa propõe é dar prioridade às finalidades, objetivos e metas da ação administrativa sobre a estrutura e distribuição de órgãos e de cargos. Depois que se estabelece o que se quer fazer e para que, parte-se para a determinação de competências, dentro da SEDUC e na rede estadual de escolas. Nesse sentido, para cada Programa, Subprograma e Projeto é atribuído à responsabilidade de uma Coordenadoria, de um Núcleo ou Setor, onde a execução deverá ser acompanhada e avaliada permanentemente.

Essa proposta de modernização administrativa pretende integrar os aportes da administração por objetivos e por programas, partindo de uma visão filosófica das finalidades e dos princípios axiológicos e teleológicos da ação. Visa, antes de tudo, à renovação de todo o ordenamento jurídico-normativo que rege e regulamenta a estrutura e funcionamento da SEDUC, de seus órgãos vinculados, do Sistema Estadual de

Educação e dos Conselhos de Educação e Cultura. Essa consolidação tem por finalidade adequar a gestão educacional no Estado às condições atuais de evolução da sociedade, em consonância com as disposições constitucionais e da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em tramitação naquele momento.

O Programa apresenta os subprogramas e projetos, a seguir:

*1. Reestruturação da distribuição e alocação de pessoal – Projetos:* Levantamento e cadastramento de pessoal; Relotação de pessoal.

*2. Reelaboração de ordenamentos jurídicos e instrumentos normativos.*

*3. Reestruturação estrutural e funcional da SEDUC e órgãos vinculados – Projetos:* Elaboração de proposta do Regimento da SEDUC e dos órgãos vinculados; Implantação técnica de novos organogramas, funcionogramas e fluxogramas da SEDUC e órgãos vinculados;

*4. Reorganização do Sistema Estadual de Educação – Projeto:* Elaboração do projeto de reestruturação do sistema estadual de ensino, de acordo com a nova LDBEN.

*5. Informatização dos Serviços da SEDUC.*

Percebemos que o Programa de Modernização Administrativa (PEE-1991/1994) revela forte tendência à valorização da eficiência, no sentido da programação da estrutura, do funcionamento e da administração do Sistema Estadual de Ensino. Está voltado para racionalizar a alocação e otimizar o emprego dos recursos humanos e materiais; dotar o Sistema de normas estruturais e funcionais atualizadas; desenvolver uma administração, a partir de Programas e Projetos, e submetê-los a permanente acompanhamento e avaliação, bem como informatizar todos os serviços da SEDUC, e outros.

### **4.3.3 Avanços e retrocessos na política da educação**

#### 4.3.3.1 – Modernização administrativa: uma proposta negada ?

As peculiaridades do Estado, com suas dimensões continentais e as conhecidas características geográficas, que dificultam o acesso e a comunicação no interior do Amazonas, têm-se constituído em um dos grandes desafios para a efetivação do processo educacional de nossa população interiorana.

Com essa preocupação, a Secretaria de Educação se propôs cumprir a política expressa no PEE ( 1991-1994 ) – Programa Modernização Administrativa, cujo objetivo seria “conferir ao Sistema Estadual de Educação e ao seu órgão superior de gestão, o máximo de eficiência e de efetividade, estrutural, funcional e administrativa .” ( p. 111 )

A medida inicial consistiu em fazer um levantamento da situação real da rede de escolas estaduais do interior do Estado. Esse trabalho foi realizado pelo Instituto de Educação Rural do Amazonas (IERAM). Os resultados mostraram um quadro desolador da educação naquela localidade. Diante dessa situação, e na busca de soluções rápidas e objetivas, foi implantada a Coordenadoria Geral de Educação do interior<sup>36</sup> o Amazonas, para acompanhar as Coordenadorias Regionais, criadas pelo Decreto nº 14.041, de 9/jul/91 (cópia anexa), com base no Plano Estadual de Educação (1991/1994), tendo em vista a modernização administrativa.

Para a implantação desse sistema, o interior do Amazonas foi dividido em dezoito microrregiões, representadas pelas dezoito Coordenadorias Regionais, cujo objetivo básico seria o gerenciamento do sistema de ensino no Interior do Estado,

---

<sup>36</sup> Cf. Relatório das atividades da coordenação geral do interior do Amazonas, SEDUC, 1991-1992

mediante a adoção de um processo sistemático de assistência técnico-pedagógica e administrativa, permitindo um acompanhamento e controle de todas as ações de educação, cultura e desporto, bem como favorecendo a implantação e implementação dos programas e projetos da SEDUC.

Essas Coordenadorias, consideradas modelos inovadores de administração descentralizada, funcionariam como tentativas de vencer os males decorrentes da macrogestão do sistema de ensino, em especial no Estado do Amazonas, com sua grandeza territorial.

Na concretização de seu trabalho, muitas dificuldades foram enfrentadas pelos Coordenadores Regionais e pela Coordenação Geral; dentre essas podem ser citadas:

- “- romper o ‘circulo vicioso’ da centralização administrativa e pedagógica da Secretaria de Educação e Cultura;
- conviver com uma estrutura operacional de baixa flexibilidade e agilidade igual a da SEDUC;
- vencer as precárias condições de acesso aos municípios (dificuldades com os meios de transportes), e outras”.<sup>37</sup>

Na opinião da coordenação geral, a implantação desse novo modelo implicou em mudanças nas funções, atribuições e expectativas dos diretores, servidores e alunos, ou seja, de todos os que estão diretamente envolvidos no processo escolar. Tais mudanças trouxeram conflitos naturais no momento da implantação, pois os limites e possibilidades dependiam muito da competência técnico-político dos Coordenadores (interior) ou subcoordenadores (capital), bem como dos limites impostos pelo poder centralizado muito arraigado.

---

<sup>37</sup> Ver: MARTINS, O. A gestão da educação pública, s.d., p. 154.

É evidente que no Estado do Amazonas, nos anos 91 e 92, a questão da escola pública ganhou relevo, na medida em que trouxe para o centro das atenções uma forma de administração descentralizada, em busca do fortalecimento da escola. Entretanto com a mudança do Secretário de Educação (final de 1992), as novas experiências são interrompidas. Surgem os impasses, em especial por ser aquele um momento de implementação de todo o trabalho iniciado em 1991, inclusive da Coordenação Geral da Educação no interior.

A nomeação do novo Secretário, político militante, não contemplava a possibilidade de continuidade do trabalho. Ao contrário, sua gestão marca o retorno de medidas de apelo eleitoral, de impacto político, objetivando o resgate da credibilidade por parte da administração peemedebista, considerando as próximas eleições de 1994.

Desta forma, pelo Decreto governamental nº 15.207, de 5 /fev/93 (anexo) são desativadas as Coordenadorias Regionais do interior, e voltam a funcionar as antigas Unidades Educacionais, que eram facilmente manipuladas pelos prefeitos e deputados.

Entendemos que tal medida se constitui num retrocesso considerando o avanço representado pelas Coordenadorias Regionais, significando sobretudo uma contradição diante da proposta de modernização administrativa do Governo Mestrinho e em face de sua afirmação de que “a educação foi e será uma prioridade” de seu Governo (ver p. 116). Do ponto de vista político-partidário, essa é uma prática comum em nosso país.

#### 4.3.3.2 A democracia na escola pública: caminhos traçados, mas não percorridos

A gestão democrática enquanto eixo central dos planos educacionais na década de 80, representou a incorporação de uma tendência que estava posta pelas diretrizes nacionais e regionais.

A incorporação do discurso da gestão democrática, no que se refere ao planejamento, não significou que o Estado tenha propiciado condições operacionais para deslançar qualquer experiência de administração participativa.

Do ponto de vista prático, as políticas da educação no Estado continuaram como antes, sendo definidas pelos técnicos melhor situados na hierarquia da SEDUC, sem a participação dos agentes diretamente interessados no projeto político-pedagógico.

A fragilidade da passagem da proposta à prática da gestão democrática deve estar relacionada à falta de organização dos atores ( professores, diretores, alunos, especialistas e pais) em nível local, para reivindicar e exercer essa participação de forma sistemática.

Ainda que a experiência se tenha movido com limites, os embates travados, naquela altura, entre os atores, liderados pela Associação Profissional dos Professores do Amazonas, órgão de classe do Magistério (hoje Sindicato ), trouxeram para a arena o debate que colocava em xeque a forma autoritária como a educação vinha sendo tratada, ao mesmo tempo em que apontava para a quebra das relações fortemente verticalizadas que predominavam entre as várias instâncias do sistema educacional no Amazonas.

Foi nesse clima que uma experiência de democratização da escola pública ganha corpo entre nós; trata-se da instalação dos Conselhos de Escola nas unidades escolares do Estado. Desta forma, o Decreto nº 14.473/92, “Cria no âmbito de cada unidade escolar de ensino da SEDUC o Conselho de Escola...” (cópia anexa). Aos

Conselhos cabe “exercer a supervisão geral no âmbito da escola, propor medidas visando a eficiência, melhoria e otimização do ensino.”

Nos anos 92, um número significativo de escolas da capital tinha em funcionamento seus respectivos Conselhos. Com a referida mudança do Secretário, também essa experiência é interrompida, ou seja, os Conselhos são desativados e a escola pública perde uma de suas conquistas. É mais um retrocesso que ocorre na trajetória da nossa educação, durante o Governo Gilberto Mestrinho ( 1991-1994 ).

Entendemos que no Estado do Amazonas, onde a administração esteve a cargo de forças políticas de orientação conservadora, autoritária produziu-se um discurso de gestão democrática mais restrito do que aquele formulado no contexto do país e da região

Nossa expectativa é de que a defesa da gestão democrática e da democratização da escola pública, não seja secundarizada apenas porque as iniciativas passadas não frutificaram. É preciso insistir, que a reconstrução da escola pública requer engajamento comprometido dos agentes educacionais, na construção de um projeto pedagógico autônomo.

Enfim, verificamos que a ênfase dada à expansão das oportunidades educacionais, em especial, pela Nova República, aos pouco foi se dissipando e abandonando-se o discurso da quantidade pelo da qualidade, o que só veio contraditoriamente piorar a situação que está aí, com a ausência de concursos públicos, a inexistência de uma política salarial, a não previsão de recursos para aquisição de equipamentos para as escolas, e outros. Nesse mesmo quadro inscreveram-se as propostas da política educacional dos dois governos do Amazonas que, diante do estudo realizado, não conseguiram efetivar nem a democracia nem a eficiência do ensino.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A política da educação no Amazonas, nos anos 1987/1994, insere-se num contexto político, social e econômico da região, associado à conjuntura nacional do período da Nova República e início dos anos 90, caracterizado pela abertura da economia brasileira, no momento de inserção do país no processo de globalização.

Grande parte das propostas apresentadas pelo Governo Amazonino Mendes (1987-1990) estão relacionadas à política social da Nova República, que pretendia o “resgate da dívida social,” mediante a garantia de condições necessárias para que todos os brasileiros pudessem usufruir os direitos básicos nas áreas política, econômica e social.

A política educacional da Nova República centrava-se na universalização da educação básica, como compromisso do Estado, voltada, para democratização da escola, no sentido de torná-la acessível a frações sociais que dela permaneciam marginalizadas. Para essas frações sociais, a educação escolar representaria nessa ótica, a possibilidade de enfrentar e superar as precárias condições de vida impostas pelo padrão de acumulação capitalista, altamente excludente.

Fiel às determinações de âmbito nacional, as propostas das políticas públicas do Governo Amazonino Mendes (1987-1990) apontam para a “democratização das ações e se contrapõem a centralização do poder.”

Em sua proposta de educação, reafirma as diretrizes do I PND da Nova República (1985/1990), no sentido de “oferecer escola e garantir nela a permanência de todas as crianças de 7 a 14 anos, durante o período da educação fundamental”. Enfatiza, portanto, a dimensão quantitativa do ensino, simbolizada pelo programa Educação para Todos.

Examinando o Plano, os Programas e os Projetos de educação (1987-1990), é possível concluir que, no Governo Amazonino Mendes, a ênfase está no eixo da política voltada para a democratização do ensino fundamental e médio, no sentido da expansão das oportunidades educacionais e da melhoria da qualidade da educação oferecida, cujos parâmetros seriam a redução dos índices de repetência, de evasão, de distorção idade-série, e elevação das taxas de aprovação.

No plano das intenções, parece que a proposta de educação desse Governo, seguindo as mesmas orientações dos documentos, (planos, programas e projetos) em nível nacional, na década de 80, se propõe resolver o problema do acesso, da permanência e da qualidade do ensino, diante dos elevados índices de repetência, de evasão escolar, e de desqualificação profissional para o exercício do magistério.

Tratando-se de nossa realidade, é oportuno lembrar o que já registramos (cap. 3), a respeito do *déficit* de 26,7 % no atendimento da população escolarizável do primeiro grau, no Estado (1991), e da queda da taxa de incorporação ao sistema entre os anos 86-91, e das elevadas taxas de evasão e repetência (Tabelas 7 e 8). A esse quadro, acrescem os resultados do estudo de avaliação das necessidades educacionais do ensino de primeiro grau em Manaus, realizado no final dos anos 80, que revela a inexistência de uma política de expansão das oportunidades educacionais, uma má distribuição da

rede física, precárias condições materiais e didáticas das escolas, e a seletividade operando fortemente no sistema escolar. (BEZERRA, A et al, 1991).

Neste país, um discurso oficial insistente tem colocado em destaque a necessidade da melhoria da qualidade do ensino. Porém, no plano concreto das realizações, apenas define metas quantitativas, distanciadas em geral, das condições concretas exigidas para um ensino melhor.

É evidente que a proposta de educação do Governo Amazonino Mendes caracteriza-se pela ênfase na democratização do ensino. É o discurso dos anos 80, a preocupação com a democratização das oportunidades educacionais, em todos os níveis e modalidades do ensino, motivado pela busca do resgate da dignidade e da credibilidade da escola pública.

Entretanto, com o início dos anos 90, esse quadro toma uma outra direção. Gentili ao tratar das demandas democratizadoras no âmbito educacional, ocorridas no começo dos anos 90, denuncia:

“( ... ) na verdade, elas tiveram vida curta. Foi como se, ao dissipar-se a euforia democratizadora do primeiro período pós-ditatorial, houvessem sido anuladas todas aquelas referências à necessária democratização de nossos sistemas de ensino. Em questão de uma década, ‘democratizar a educação’ deixou de ser o eixo que devia nortear as políticas públicas do setor para constituir um tema ausente, esquecido ou – se pretendemos ser mais precisos – silenciado, no cenário político latino-americano”. (GENTILI, 1995: p. 121)

Assim sendo, passada a década de 80, deparamo-nos com a difícil tarefa que nos impõe a dinâmica do mundo capitalista: a de conciliar crescimento econômico com maior equidade social. Novas tarefas abrem-se para o Estado brasileiro, nos anos 90: produzir reformas institucionais, associadas ao desenvolvimento econômico, para produzir, numa nova etapa a denominada modernização do Estado. No âmbito educacional, o Governo brasileiro assume, mais uma vez, na direção dessa meta, o

compromisso de garantir o atendimento das necessidades básicas da educação. Isso se consubstancia, agora, no Plano Decenal de Educação para Todos.

É nesse contexto que o Governo Gilberto Mestrinho (1991-1994) apresenta sua proposta para uma política educacional, cujo eixo está voltado para a ênfase na qualidade da educação, numa retórica de eficiência e de competitividade, a que se deve submeter tanto a gestão do Estado como a educação.

Entretanto, embora sua preocupação aponte para a eficiência e qualidade da educação, as suas propostas destacam a democratização das oportunidades educacionais para o ensino fundamental e médio, o que revela a tendência de continuidade da política de educação enfatizada pelo Governo Amazonino Mendes.

Tendo em vista a “melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis”, propõe a reestruturação do ensino médio para desenvolver cursos técnico, acadêmico e profissionalizante, visando a formação geral e a capacitação para o trabalho. Numa atenção voltada agora para a eficiência, dirige suas ações para a formação, treinamento e reciclagem de recursos humanos para os quadros do Estado.

Considerando a necessidade de um avanço qualitativo, suas metas estão permeadas por um ideário que tenta conjugar modernidade, eficiência e qualidade de educação, explícitas sobretudo nos programas de “valorização do magistério” e de “modernidade administrativa”.

Nessa direção, empreende tentativas de avanço, como a criação do Conselho de Escola, em defesa da autonomia e da democratização da gestão escolar, e a descentralização do sistema de ensino, com a implantação das Coordenadorias Regionais no interior do Estado. Entretanto, pela ausência de uma política efetiva de definição e fortalecimento da democratização e da qualidade do ensino, acontecem os

“recuos” nas duas propostas, que acabaram esvaziadas, no momento de sua implantação, impedindo a sua concretização.

As análises empreendidas neste trabalho remetem à discussão sobre a dimensão quantitativa e qualitativa da educação. Nesse sentido, o quadro do insucesso escolar e da precariedade do ensino, apresentados neste estudo (cap. 3), e os resultados da mencionada pesquisa sobre a prática pedagógica na escola de primeiro grau, em Manaus, que aponta, dentre outros problemas, “uma organização de trabalho extremamente autoritária, que centralizava o poder, burocratizando as relações e esvaziando a autonomia e a criatividade da escola...” (BEZERRA, A; BEZERRA, E., 1991), são reveladoras da pouca efetividade dos planos e dos programas governamentais que enfatizaram a universalização da educação básica no Amazonas, como uma meta a ser buscada.

Por outro lado, embora o Governo Gilberto Mestrinho tenha apresentado propostas educacionais que, enfatizavam a qualidade e a eficiência do ensino, a administração das mesmas do ponto de vista da operacionalização, revelou-se ladeada pelos vícios do autoritarismo, a despeito das tentativas de avanço (cap. 4).

Convém, assinalar, que o avanço qualitativo do ensino parece ter sido dificultado, pela orientação das políticas encaminhadas pela SEDUC cuja gestão, nesse período, parece ter sido determinada por interesses político-partidários. A prática clientelista (intermediação dos políticos na indicação de nomes para provimento de cargos; na construção de escolas e outros) esteve presente no interior dessa Secretaria, em todos os níveis do sistema escolar.

Desta forma, o estudo empreendido sugere a falta de vontade política dos governantes para transformar em práticas concretas as formulações expostas nos planos

e programas de governo. Ou seja, não têm sido efetivadas as medidas que visam a superar os problemas que dificultam o processo de democratização do ensino fundamental e médio, tais como, a baixa remuneração do corpo docente, as precárias condições de trabalho oferecidas pela maioria das escolas, a inexistência de uma política de expansão da rede física escolar e, principalmente, as condições de vida de grande parte da população, em especial para os que vivem no interior e na periferia da capital, onde se verificam os maiores índices de evasão e de repetência.

Nossa expectativa é a de que a sociedade, num movimento crescente, se organize, tanto para pressionar o Estado a concretizar um direito constitucional já assegurado, quanto para exercer o controle sobre suas ações, na perspectiva de que os recursos sejam realmente empregados na melhoria quantitativa e qualitativa do ensino público.

Em síntese, é preciso pensar com urgência um projeto de escola que, a despeito das diversidades da clientela que tem acesso à escola pública, possa criar mecanismos reais que garantam a quantidade e instituem padrões mínimos de qualidade, numa perspectiva político-pedagógica que permita ao aluno reelaborar criticamente os conhecimentos e desenvolver as habilidades e atitudes necessárias à formação de sua cidadania.

## BIBLIOGRAFIA

- AMAZONAS(Estado).Governo Amazonino Mendes. **Mensagens anuais apresentadas à Assembléia Legislativa do Estado: 1988, 1989 e 1990.** Manaus: Imprensa Oficial.
- \_\_\_\_\_.Governo Gilberto Mestrinho. **Mensagens anuais apresentadas à Assembléia Legislativa do Estado: 1992, 1993 e 1994.** Manaus: Imprensa Oficial.
- \_\_\_\_\_.Secretaria Estadual de Educação. **Plano Estadual de Educação:1987-1990.** Manaus: Imprensa Oficial .
- \_\_\_\_\_.Secretaria Estadual de Educação. **Plano Estadual de Educação:1991-1994.** Manaus: Imprensa Oficial
- \_\_\_\_\_.Secretaria Estadual de Educação. **Programas e Projetos: 1987-1990.**
- \_\_\_\_\_.Secretaria Estadual de Educação. **Programas e Projetos: 1991-1994.**
- \_\_\_\_\_.**Constituição do Estado do Amazonas.** Manaus: Imprensa Oficial, 1989.
- \_\_\_\_\_.Lei n. 1778, de 8 de janeiro de 1987. **Estatuto do magistério público do Estado do Amazonas.** Manaus: Imprensa Oficial, 1987.
- ANDERSON, P. Além do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. **Pós-neoliberalismo: as políticas e o Estado democrático.** São Paulo: Paz e Terra, 1995
- ARAÚJO, Nice Y.B. de. **O milagre dos manauaras: Zona Franca de Manaus.** Rio de Janeiro: FGV. Dissertação de Mestrado, 1985.
- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro.** São Paulo : Perspectiva,1992.
- BARRETO, E. S. de. **Políticas públicas de educação: atuais marcos de análise.** São Paulo. Cadernos de Pesquisa, n.90, agosto, 1994.
- BARROS, C.S. **Conselho de Escola Deliberativo: desafios de democratização da gestão (1991) da escola pública.** Campinas (SP). FE/UNICAMP, Dissertação de Mestrado, 1995.
- BARBOSA, E. F. et al. **Gerência de qualidade total.** Belo Horizonte: Fundação Cristiano Ottoni, 1993.
- BATISTA, D. **O Complexo da Amazônia: análise do processo de desenvolvimento.** Rio de Janeiro: Conquista, 1976.
- BENCHIMOL, S. **Estrutura geo-social e econômica da Amazônia.** Manaus: Edições Governo do Estado do Amazonas, 1986.

- BENCHIMOL, S. **Tributos na Amazônia**. Manaus : Edição Reprográfica, 1991
- \_\_\_\_\_. **Amazônia: a guerra na floresta**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Os últimos dias de Pompéia: uma ladainha e um novo modelo para a Zona Franca de Manaus**. Manaus: Edição Reprográfica, 1997.
- BEZERRA, E. **Implicações do sistema do FGTS na rotatividade da mão-de-obra na indústria de Manaus**. Porto Alegre: Dissertação de Mestrado, PUC/RS, 1981.
- BEZERRA, A et al. **Diagnóstico do setor de educação no Amazonas**, vol. I ,II e III. Manaus: INEP/FUA, 1986/87.
- BEZERRA, A e BEZERRA, E. **A prática pedagógica na escola pública de 1º grau: o fracasso da prática ou a prática do fracasso?** INEP/UA. Manaus: Imprensa Universitária, 1991.
- \_\_\_\_\_. **Diagnóstico do setor de educação no Amazonas, ensino de 1º grau em Manaus**. Revista da Universidade do Amazonas, v.1, p.1-18, jul/dez, 1991.
- BEISIEGEL, C. de R. **Relações entre a quantidade e a qualidade no ensino comum**. São Paulo: Revista ANDE, A 1, N. 1, 1981.
- BIANCHETTI, R. G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo, 1997.
- BOBBIO, N. et al. **Dicionário de política**. Trad. Carmen C. Varriale et al. Brasília, DF: Ed. UnB, 1992.
- \_\_\_\_\_. **O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo**. São Paulo: Paz e Terra, 1986.
- BORDIGNON, G. **Democratização e descentralização da educação: políticas e práticas**. RBAE, v. 9, n.1, jan/jun. 1993.
- BRASIL, **Constituição federal do Brasil**. Congresso Nacional. Brasília: Centro gráfico, 1988.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Desporto. **Programa Setorial de Ação do Governo Collor na área de Educação, 1991-1995**. Brasília, 1990.
- \_\_\_\_\_. Presidente. **Um Projeto de Reconstrução Nacional**. Brasília, 1991
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Desporto. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília, 1993.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Desporto. **Lei nº 9.394, de 20.12.96, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Diário oficial da União, de 26.12.96.

- \_\_\_\_\_. **Ministério do Interior . Legislação Básica da Zona Franca de Manaus: SUFRAMA**, 1978.
- BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.
- BRESSER PEREIRA, o Governo Collor e a modernidade em tempos incertos. In: DAVID, M.D. **Economia e política da crise brasileira**. Rio de Janeiro: Rio Fundo, 1991.
- CABRAL NETO, A. **Política educacional no projeto nordeste : discursos embates e práticas**.
- CAMPOS, V.F. **Controle da qualidade total no estilo japonês**. Belo Horizonte, Fundação Cristiano Ottoni, 1992
- \_\_\_\_\_. **Gerência de qualidade total: estratégia para aumentar a competitividade da empresa brasileira**. Belo Horizonte: Fundação Chistiano Ottoni, 1990.
- CAMARGO, R. B. **Gestão democrática e nova qualidade de ensino: o Conselho de Escola e o projeto de interdisciplinaridade**. São Paulo: FEUSP, Tese de Doutorado, 1997.
- CARDOSO, F.H. e MULLER, G. **Amazônia: expansão do capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 1977.
- CARNOY, M. **Estado e teoria política**. Campinas (SP): Papirus, 1990.
- CHAUÍ, M. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. São Paulo Moderna, 1982.
- CASASSUS, J. **Tarefas da educação**. Campinas(SP): Autores Associados,1995.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.
- CIMI-CNBB. **Jornal Conselho Indigenista Missionário e Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. "Índios criam suas próprias organizações; Onde vivem os povos indígenas; Os direitos indígenas na Constituição"**. Brasília,1992.
- CORREA, R. L. **Administração participativa: realidade ou mito?** Campinas (SP).FE/UNICAMP. Dissertação de Mestrado, 1991.
- COUTINHO, C. N. **A democracia como valor universal**. São Paulo: Liv. Ed. Ciências Humanas, 1980.
- COVRE, M. de L. M. **A fala dos homens**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.

- \_\_\_\_\_. **Educação, estado e democracia no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1991.
- CURY, C. R. J. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica da educação.** São Paulo: Cortez, 1981.
- \_\_\_\_\_. **O público e o privado na educação brasileira.** In : **Estado e Educação.** Campinas (SP): Papyrus, 1992 (Coletânea CBE).
- Dallari, D. de A. **O que é participação política ?** São Paulo: Brasiliense, 1983.
- DEMING, W. E. **Qualidade: a revolução da administração.** Rio de Janeiro: Marques Saraiva, 1992.
- DEMO, P. **Desafios modernos na educação.** Petrópolis: Vozes, 1993.
- DRAIBE, S. M. Repensando a política social dos anos 80 ao início dos 90. In: SOLA e PAULANI. **Lições da década de 80.** São Paulo, EDUSP, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Para a década de 90: prioridades e perspectivas de políticas públicas.** Rio de Janeiro: IPEA/IPLAN- 1990, vol. 4.
- ELIAS, V. R. **Qualidade total e educação.** Campinas (SP). FE/UNICAMP. Tese de Doutorado, 1997.
- FAORO, R. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro (vol 1 e 2 ).** Porto Alegre: Globo, 1976.
- FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 1989.
- FERRETTI, C.J. (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar.** Petrópolis: Vozes, 1994.
- FERREIRA, L. G. **A política educacional e a democratização da educação na Nova República.** São Paulo, PUC/SP, Dissertação de Mestrado, 1994.
- FERREIRA REIS, A. C. **Temas amazônicos.** Manaus: Imprensa Oficial do Estado do Amazonas, 1983.
- FONSECA, D.M. Gestão e educação. In: **Administração educacional: um compromisso democrático.** Campinas(SP): Papyrus, 1994.
- FONSECA, R. et al. **Mercado de trabalho e gestão de mão –de-obra na Zona Franca de Manaus.** SUFRAMA, UNICAMP, 1996.
- FRANCO, M. L. P. B. **Qualidade total na formação profissional: do texto ao contexto.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 92, p.53-61, fev. 1995.
- FREITAG, B. **Escola, estado e sociedade.** São Paulo: Moraes, 1980.
- FREITAS, M. C. (Org.). **A reinvenção do futuro.** São Paulo: Cortez, 1996.

- FREITAS, L. C. de **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas (SP), Papirus, 1995.
- FREITAS PINTO, E. R. **Globalização impõe regras à Zona Franca (entrevista)**. Manaus, A Crítica, 28.02.98.
- FRIGOTTO, G. O contexto sócio-político e a educação nas décadas de 70-90. Ijuí. Revista Contexto & Educação n. 24, out/dez, 1991.
- \_\_\_\_\_. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 1984.
- FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1996.
- GADOTI, M. **Diversidade cultural**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- GANDINI, R. P. **Notas sobre a construção do estado, nação e a educação pública**. Campinas (SP). Pro-Posições, v. 3, n.2, jul. 1992.
- GARCIA, W. **Administração educacional em crise**. São Paulo: Cortez, 1991.
- GATTI, B. A. **Democratização do ensino: uma reflexão sobre a realidade atual**. Brasília. Em aberto, v.8, n.44, out/dez. 1989.
- GENTILI, P. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P; SILVA, T. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- \_\_\_\_\_. (Org.) **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GIRARDI, N. M. **Autonomia da gestão escolar e as funções educacionais do estado**. São Paulo. PUC/SP, Dissertação de Mestrado, 1994.
- GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1993.
- GUEDES, B. G. **Gestão da escola pública: propostas para sua democratização**. Rio de Janeiro: UFRJ, Dissertação de Mestrado, 1990.
- GONÇALVES, M. D. de S. **Autonomia da escola e neoliberalismo: estado e escola pública**. São Paulo. Tese de Doutorado. PUC/SP, 1994.
- GOES, M. e CUNHA, L. A. **O golpe na educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- GRAMSCI, A **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1981.
- GRACINDO, R. V. **O escrito, o dito e o feito: educação e partidos políticos**. Campinas (SP): Papirus, 1994.
- HABERMAS, J. **O discurso filosófico da modernidade**. Lisboa: Publicações Dom

- Quixote, 1990.
- \_\_\_\_\_. **Teoria y práxis: estudos de filosofia social.** Trad. Salvador Mas Torre y Carlos Moya Espi. Madri, Editorial Tecnos, 1987.
- HARVEY, D. **Condição pós-moderna.** São Paulo: Loyola, 1992.
- HOUAISS, A, AMARAL, R. **Modernidade no Brasil :conciliação ou ruptura.** Petropólis:Vozes, 1995.
- HOBBSBAWN, E. **A era das revoluções.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- IANNI, O. **Teorias da globalização.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- \_\_\_\_\_. **A idéia de Brasil Moderno.** São Paulo: Brasiliense, 1992.
- I ENCONTRO de Política Florestal no Estado do Amazonas. **A floresta vai falar.** Manaus, UTAM/IBAMA/Governo do Estado do Amazonas, 7-9 de junho de 1995.
- JORNAL A CRÍTICA, “Cortar incentivos é uma grave miopia”. Manaus, 28/02/98, p.8
- KUENZER, A. et al. **A universalização da educação básica: em busca de uma metodologia para o diagnóstico das necessidades educacionais.** Brasília, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, n.155, jan/abr. 1986.
- LAMOUNIER, B. (org.). **De Geisel a Collor: o balanço da transição.** São Paulo: Sumaré, 1990.
- MAAR, W. L. **O que é política?** São Paulo: Brasiliense, 1982. (Coleção Primeiro Passos).
- MACHADO, L.R. **Educação e os desafios das novas tecnologias.** Belo Horizonte: FAE/UFMG, 1992.
- \_\_\_\_\_.TQC: forjando a cultura do controle pela cooptação dos trabalhadores. In: **FIDALGO e MACHADO. Controle da qualidade total:uma nova pedagogia do capital.** Belo Horizonte: Movimento de Cultura Marxista. 1994.
- MARQUES, M. **O Por uma educação de qualidade.** Contexto & Educação, Ijuí, n. 34, abr/jun. 1994.
- MARTINS, O. **A gestão da educação pública.** Porto Alegre : Nova Prova, s. d., 1992.
- MAHAR, D. J, **Desenvolvimento econômico da Amazônia: uma análise das políticas governamentais.** Rio de Janeiro: IPEA/INPES, 1978.
- MEGGERS, B. J. **Amazônia,a ilusão de um paraíso.** Trad. De Maria Y. Linhares. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.
- MELO, A. S. de Mudanças nas propostas educacionais no Estado estrito senso. In:

- NEVES, et al. **Política educacional nos 90: determinantes e propostas**. Recife: Ed. Universitária, 1995.
- MELLO, G. N. de. **Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio**. São Paulo: Cortez, 1993.
- \_\_\_\_\_. **Educação escolar: paixão, pensamento e prática**. São Paulo: Cortez, 1986
- \_\_\_\_\_. **Social democracia e educação: teses para discussão**. São Paulo: Cortez, 1990.
- \_\_\_\_\_. **Educação e transição democrática**. São Paulo : Cortez, 1985.
- MELLO, G. N. **Autonomia da escola: possibilidades, limites e condições**. Campinas (SP): Papyrus, 1992. (Coletânea CBE).
- MELLO, G. N. de e SILVA, R. N. **A gestão e autonomia da escola nas novas propostas de políticas educativas para a América Latina**. São Paulo: Estudos Avançados 12, (05), 1991.
- \_\_\_\_\_. **O que pensar da atual política educacional ?** Brasília: Em aberto. Ano 10,, n. 50/51, abr/setr. 1992.
- MEURER, A. C. **O neoliberalismo e suas repercussões na economia, na política e na educação**. Ijuí: Editora Unijuí, 1996.
- MINGUILLI, M. da Glória. **A gestão da escola pública no Estado de São Paulo: da intenção à obra**. Campinas (SP), FE/UNICAMP, Tese de Doutorado, 1994.
- MIRANDA, M. F. **Qualidade/qualidade total: embrião de uma nova tendência pedagógica escolar?** Piracicaba (SP), UNIMEP, Dissertação Mestrado, 1995.
- NASCIMENTO, I. V. **Política educacional no Maranhão nos anos 80: ensino público de 1º grau**. São Paulo, USP, Tese de Doutorado, 1995.
- NEVES, L. M. W. **Política educacional nos anos 90: determinantes e propostas**. Recife: Ed. UFPE, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Educação e política no Brasil de hoje**. São Paulo: Cortez, 1994.
- O'DONNELL, G. **Hiatos, instituições e perspectivas democráticas**. In: A democracia no Brasil: dilemas e perspectivas. REIS, F. W. e O'DONNELL, G. (Orgs. ). São Paulo: Vértice, 1988.
- OFFE, C. **Sistema educacional, sistema ocupacional e política de educação: contribuições à determinação das funções sociais do sistema educacional**. Educação e Sociedade, São Paulo, n. 35, p.18-26, 1990.
- OLIVEIRA, C. **Estado, município e educação: análise da descentralização do ensino**

- de São Paulo. Campinas (SP), FE/UNICAMP, Tese de Doutorado, 1992.
- OLIVEIRA, R. P. (Org.). **Política educacional: impasses e alternativas**. São Paulo: Cortez, 1995.
- OLIVEIRA, F. **A armadilha neoliberal e as perspectivas da educação**. RBAE v. 9, n. 1. jan/jun. 1993 .
- \_\_\_\_\_. **Neoliberalismo a brasileira**. In: **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- OLIVEIRA, M. A. **Parceria, qualidade e redenção: o projeto piloto de implantação do CQT em uma escola estadual de Belo Horizonte**. Campinas (SP), FE/UNICAMP, Tese de Doutorado, 1997.
- PAULO NETTO, J. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1995.
- PARDO, M. R. **Da agricultura para a fábrica: um caminho sem volta, de seringueiro a agricultor, pescador a operário metalúrgico**. Belo Horizonte, UFMG, Dissertação de Mestrado, 1987.
- PRADO JUNIOR, C. **A revolução brasileira (5ª)**. São Paulo: Brasiliense, 1977.
- PIMENTA, S. G. **O pedagogo na escola pública**. São Paulo: Edições Loyola, 1988.
- PINHEIRO, M. F. **O público e o privado na educação: um conflito fora de moda?** In: FÁVERO, ° (Org) **A educação nas constituintes brasileiras, 1823-1988**. Campinas (SP): Editora Autores Associados, 1996.
- RAMOS, C. **Excelência na educação: a escola de qualidade total**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1992.
- RESENDE, P. E. **A realidade brasileira e o neoliberalismo**. In: RESENDE, et al. **Modernidade, globalização e exclusão**. São Paulo: Ed. Imaginária, 1996.
- RIBEIRO, S, C. **A pedagogia da repetência**. São Paulo: Estudos Avançados, v. 12, n.5, 1991.
- RIBEIRO, V. Ma . B. **A questão da qualidade do ensino nos planos oficiais de desenvolvimento da educação: 1955/1980**. Brasília, Em aberto, ano 8, n. 44, out/dez. 1989.
- ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil: 1930-1973**. Petrópolis: Vozes, 1978.
- RODRIGUES, J. A. **Políticas públicas e política social**. São Paulo: São Paulo em

perspectiva, 5 (1): 11-18, jan/ mar. 1991.

RODRIGUES, N. **Estado, educação e desenvolvimento econômico**. São Paulo: Cortez, 1982.

ROSENFELD, D. **Qual é a questão da democracia ?** São Paulo: Brasiliense, 1984.

SADER, E. A hegemonia neoliberal na América Latina. In: GENTILI, P. et al. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

SAES, D. **Democracia**. São Paulo: Ática, 1987.

SANDER, B. **Gestão da educação na América Latina**. Campinas (SP) : Autores Associados, 1995.

SALAZAR, J. P. **O novo proletariado de Manaus e as transformações possíveis**. São Paulo. USP, Tese de Doutorado, 1992.

SARTORI, G. A teoria da democracia revisitada: o debate contemporâneo. Trad. Dinah Azevedo. São Paulo, Ática, 1994.

SAVIANI, D. **Educação e questões da atualidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. **Neoliberalismo ou pós-liberalismo?: educação pública, crise do Estado e democracia na América Latina**. In: **Estado e Educação**. Campinas (SP): Papyrus, 1994. (Coleção CBE)

\_\_\_\_\_. **Política e educação no Brasil**. Campinas (SP): Editora Autores Associados, 1996

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas (SP): Editora Autores Associados., 1997.

SCHWARTZMAN, S, **Bases do autoritarismo brasileiro**. Rio de Janeiro : Campus, 1988.

SNYDERS, G. **Escola, classe e luta de classe**. Lisboa : Moraes, 1981.

SKIDMORE, T. **Brasil: de Getúlio Vargas a Castelo Branco**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

SEVERINO, A J. **Questões teóricas e práticas da política educacional brasileira: uma abordagem crítica**. São Paulo, 1991 (mimeogr.)

SILVA, R. N. **Política educacional para os anos 90**. In: **Estado e Educação**. Campinas (SP): Papyrus, 1992. (Coletânea CBE)

TAVARES, M. C. **A democracia em questão**. São Paulo. Folha de São Paulo, 17/11/97, p. 28.

- TEDESCO, J. C. **O papel do estado na educação: OEA; AFBA; EGBA**, Coleção cidadania, 1989.
- TENDRIH, L. **E o figurino neoconservador desembarca com atraso no Brasil**. São Paulo em Perspectiva, 5 (4): 83-91, out/dez. 1991.
- TEIXEIRA, A. **Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressista ou a transformação da escola**. São Paulo: Nacional, 1975.
- TOURAINÉ, A. **Crítica da modernidade**. Trad. Elia Ferreira.. Petrópolis: Vozes, 1994.
- TRAGTENBERG, M. **Burocracia e Ideologia** São Paulo : Ática, 1974.
- TRIVINOS, A N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987
- VIANA, L. W. **De um plano Collor a outro**. Rio de Janeiro: Revan, 1991.
- VIEIRA, E. **Estado e miséria social no Brasil: de Getúlio a Geisel** . São Paulo: Cortez, 1983.
- VIEIRA, S. L. Neoliberalismo, privatização e educação no Brasil. In: OLIVEIRA, R. P. **Política educacional: impasses e alternativas**. São Paulo : Cortez, 1995.
- WEFFORT, F. C. **Por que democracia ?** São Paulo: Brasiliense, 1984.
- WEBER, M. **Ensaios sociológicos**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- WEREBE, M. J. G. **Grandezas e misérias do ensino no Brasil**. São Paulo:Ática, 1994.
- XAVIER, M. E. P. et al. **História da Educação: a escola no Brasil**. São Paulo : FTD, 1994 (Coleção Aprender & Ensinar ).
- XAVIER, M. E. P. **Capitalismo e escola no Brasil**. Campinas (SP): Papyrus, 1990
- \_\_\_\_\_. **Poder político e educação de elite (3ª)**. São Paulo: Cortez, 1992.
- ZIBAS, D. M. L. **Globalização e políticas educacionais na América Latina**. São Paulo, Caderno de Pesquisa n. 100, março de 1997.

## **ANEXOS**

- 1 -** Quadro 4 : Microrregiões e municípios do Estado
- 2 -** Tabela 5 A – Evolução da matrícula inicial, 1986/1994
- 3 -** Organograma da estrutura escolar
- 4 -** Relação das Unidades Educacionais/ escolas (capital/interior)
- 5 -** Decreto nº 14.041, de 9/jul/91
- 6 -** Decreto nº 15.207, de 5/fev/93
- 7 -** Decreto nº 14.473, de 10/fev/92
- 8 -** Artigo publicado no jornal “O Povo”, de 7 /set/88

QUADRO 4

MICRORREGIÕES E MUNICÍPIOS	MICRORREGIÕES E MUNICÍPIOS
<b>RIO NEGRO</b> - Barcelos - Novo Airão - Santa Isabel do Rio Negro - São Gabriel da Cachoeira	<b>MANAUS</b> - Autazes - Careiro - Careiro da Várzea - Iranduba - Manacapuru - Manaquiri - Manaus
<b>JAPURA</b> - Japurá - Maraã	<b>RIO PRETO DA EVA</b> - Presidente Figueiredo - Rio Preto da Eva
<b>ALTO SOLIMÕES</b> - Amaturá - Atalaia do Norte - Benjamin Constant - Fonte Boa - Jutai - Santo Antônio do Iça - São Paulo de Olivença - Tabatinga - Tonantins	<b>ITACOATIARA</b> - Itacoatiara - Itapiranga - Nova Olinda do Norte - Silves - Urucurituba
<b>JURUÁ</b> - Carauari - Eurunepé - Envira - Guajará - Ipixuna - Itamarati - Juruá	<b>PARINTINS</b> - Barreirinha - Boa Vista do Ramos - Maués - Nhamundá - Parintins - São Sebastião do Uatumã - Urucará
<b>TEFÉ</b> - Alvarães - Tefé - Uarini	<b>BOCA DO ACRE</b> - Boca do Acre - Pauini
<b>COARI</b> - Anamá - Anori - Caapiranga - Coari - Codajás - Beruri	<b>PURUS</b> - Canutama - Lábrea - Tapauá
	<b>MADEIRA</b> - Apui - Borba - Humaitá - Manicoré - Novo Aripuanã

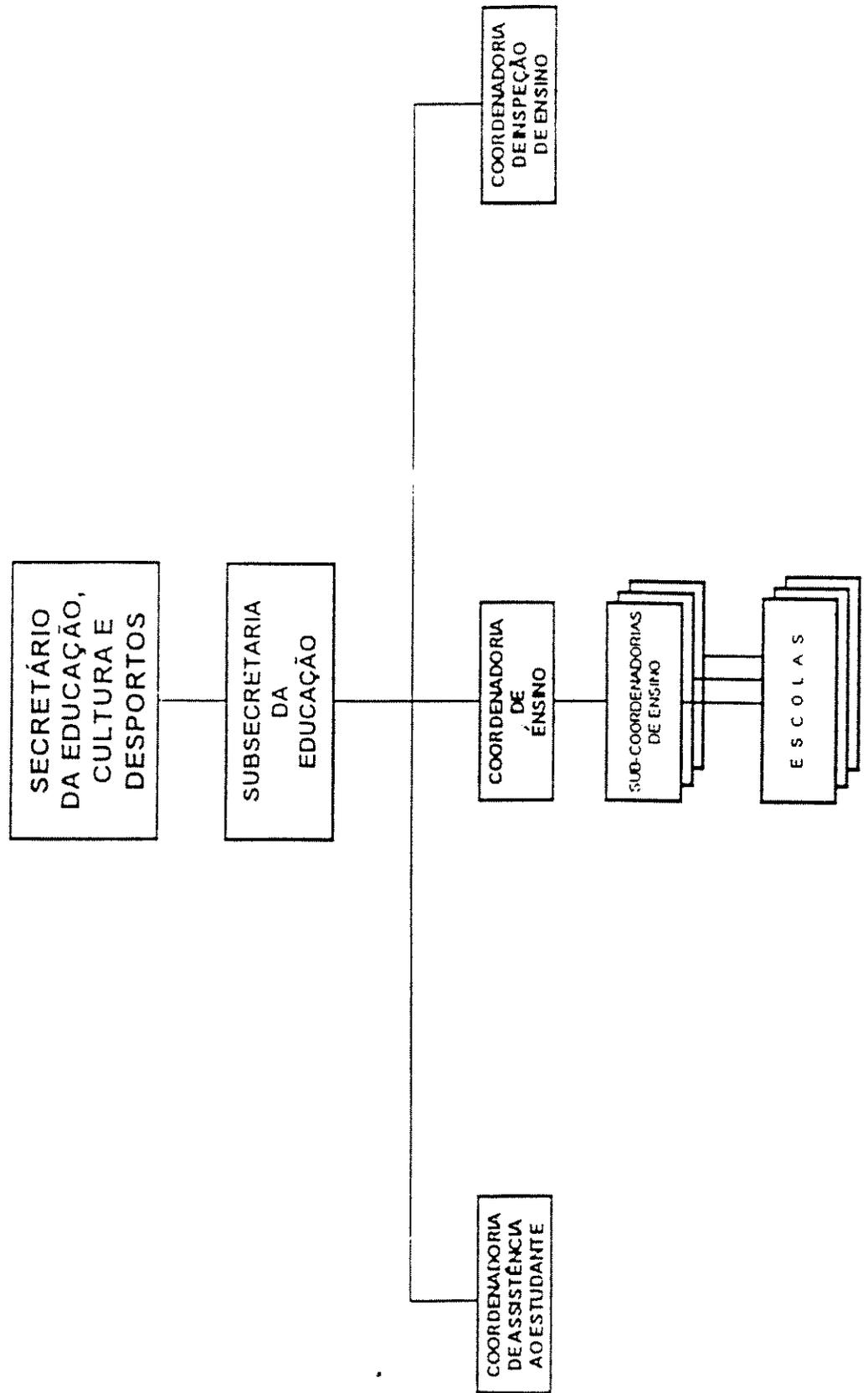
FONTE: IBGE

TABELA 5A  
ESTADO DO AMAZONAS  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO  
EVOLUÇÃO DA MATRICULA INICIAL, SEGUNDO A LOCALIZAÇÃO E NÍVEL DE ENSINO  
REDE ESTADUAL  
1986-94

LOCALIZAÇÃO	NÍVEL DE ENSINO	MATRICULA INICIAL																							
		1986		1987		1988		1989 *		1990		1991		1992		1993		1994							
		ABS	%	ABS	%	ABS	%	ABS	%	ABS	%	ABS	%	ABS	%	ABS	%	ABS	%						
CAPITAL	ED.ESPEC.	651	1,1	710	9,1	842	18,6	780	-7,4	799	-	681	-14,8	754	10,7	906	20,2	977	7,8						
	PRE-ESC.	4.598	7,9	4.712	2,5	4.988	5,9	5.395	8,2	5.367	-	2.925	-45,5	4.952	69,3	5.060	2,2	5.141	1,6						
	ALFABET.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	12.863	-	24.861	93,3	25.194	1,3	23.131	-8,2						
	1º GRAU	129.085	2,4	128.987	-0,1	136.122	5,5	140.108	2,9	143.160	-	150.086	4,8	169.609	13,0	182.884	7,8	191.484	4,7						
	2º GRAU	18.276	0,3	18.264	-0,1	19.236	5,3	21.434	11,4	21.957	-	25.822	17,6	32.196	24,7	40.430	25,6	47.173	16,7						
INTERIOR	SUPLET.	17.167	-4,0	14.482	-15,6	14.058	-2,9	17.355	23,5	17.039	-	14.773	-13,3	25.399	71,9	20.682	-18,6	20.237	-2,2						
	SUBTOTAL	169.777	1,6	167.155	-1,5	175.246	4,8	185.072	5,6	188.322	-	207.150	10,0	257.771	24,4	275.156	6,7	288.143	4,7						
	ED.ESPEC.	304	-20,4	521	71,4	847	62,6	743	-12,3	586	-	602	2,7	582	-3,3	777	33,5	1.066	37,2						
	PRE-ESC.	13.077	2,1	16.578	26,8	16.624	0,3	17.277	3,9	16.749	-	15.410	-8,0	14.771	-4,1	14.542	-1,6	14.685	1,0						
	ALFABET.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5.423	-	20.479	277,6	26.945	31,6	25.977	-3,6						
ESTADO	1º GRAU	105.341	5,6	110.242	4,7	124.918	13,3	131.580	5,3	129.246	-	134.759	4,3	137.532	2,1	149.474	8,7	161.802	8,2						
	2º GRAU	8.963	20,8	9.266	3,4	10.559	14,0	11.627	10,1	12.317	-	12.184	-1,1	14.663	20,3	17.574	19,9	18.547	5,5						
	SUPLET.	10.559	4,3	12.971	22,8	13.080	0,8	11.332	-13,4	9.871	-	12.104	22,6	14.032	15,9	14.672	4,6	15.020	2,4						
	SUBTOTAL	138.244	5,9	149.578	8,2	166.028	11,0	172.559	3,9	168.769	-	180.482	6,9	202.059	12,0	223.984	10,9	237.097	5,9						
	ED.ESPEC.	955	-6,9	1.231	28,9	1.689	37,2	1.523	-9,8	1.385	-	1.283	-7,4	1.336	4,1	1.683	26,0	2.043	21,4						
TOTAL	PRE-ESC.	17.675	3,6	21.290	20,5	21.612	1,5	22.672	4,9	22.116	-	18.335	-17,1	19.723	7,6	19.602	-0,6	19.826	1,1						
	ALFABET.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	18.286	-	45.340	147,9	52.139	15,0	49.108	-5,8						
	1º GRAU	234.426	3,8	239.229	2,0	261.040	9,1	271.688	4,1	272.406	-	284.845	4,6	307.141	7,8	332.358	8,2	353.286	6,3						
	2º GRAU	27.239	6,2	27.530	1,1	29.795	8,2	33.061	11,0	34.274	-	38.006	10,9	46.859	23,3	58.004	23,8	65.720	13,3						
	SUPLET.	27.726	-1,0	27.728	0,0	27.730	0,0	27.732	0,0	27.734	-	27.736	0,0	27.738	0,0	27.740	0,0	27.742	0,0						
TOTAL	308.021	3,5	316.733	2,8	341.274	7,7	357.631	4,8	357.091	-	387.632	8,6	459.830	18,6	499.140	8,5	525.240	5,2							

NOTE: SEDUC/COPLAN/NEFE  
\* DADOS COMPLEMENTARES

ORGANOGRAMA



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO CULTURA E DESPORTOS  
 CADASTRO DAS ESCOLAS EM ATIVIDADES  
 REDE ESTADUAL - ZONA URBANA  
 CAPITAL - 1994

UNIDADE EDUCACIONAL / ESCOLA	ENSINO MINISTRADO						
	ED. ESPE- CIAL	PRE-ES- COLAR	ALFABE- TIZAÇÃO	1º GRAU		2º GRAU	ENSINO SUPLETIVO
				1 / 4	5 / 8		
<b>1 - UTAM</b>							
C.E.S. BENÍCIO LEÃO							x
CENT. DE TREIN. PE. JOSÉ DE ANCHIETA							x
C.T.E. DIAG. DA ED. ESPECIAL - CETRIDE.							
<b>U. E. AJURICABA</b>							
<b>SEDE DA U.E.</b>							
ESC. EST. ITACYARA M. PINHO			x	x	x		
ESC. EST. MARIA DA LUZ CALDERARO				x	x		
ESC. EST. MARIA RODRIGUES TAPAJÓS				x			
ESC. EST. OLGA FALCONE			x	x	x		
ESC. EST. RAIMUNDO GOMES NOGUEIRA	x	x	x	x	x		
ESC. EST. ROSINA FERREIRA DA SILVA - SEDE			x	x	x	x	
ESC. EST. TEREZA DE JESUS DE A. V. DIAS			x	x	x	x	x
ESC. EST. THOMÉ DE MEDEIROS RAPOSO			x	x	x		x
<b>U. E. ALVORADA I</b>							
<b>SEDE DA U.E.</b>							
ESC. EST. FRANCISCA B. CUNHA E SILVA			x	x	x	x	
ESC. EST. GONÇALVES DIAS	x	x	x	x	x	x	
ESC. EST. HUMBERTO DE CAMPOS	x		x	x	x		
ESC. EST. LILA BORGES DE SÁ					x	x	x
ESC. EST. MARIA AMÉLIA DO E. SANTO					x		x
ESC. EST. PROFA. ALDA BARATA					x		
ESC. EST. SANTA MARIA MAZZARELO			x	x			x
ESC. EST. SEBASTIANA BRAGA			x	x			x
ESC. EST. SEN. PETRÔNIO PORTELA - SEDE					x	x	
<b>U. E. ALVORADA II</b>							
<b>SEDE DA U.E.</b>							
ESC. EST. ALFREDO FERNANDES			x		x		x
ESC. EST. ANTONIO ENCARNÇÃO FILHO		x	x	x	x	x	
ESC. EST. FRANCELINA DANTAS - SEDE	1		x	x	x	x	
ESC. EST. JOSÉ RIBAMAR DA COSTA	x		x	x	x		x
ESC. EST. MANUEL SEVERIANO NUNES					x	x	
ESC. EST. MARIA DE LOURDES R. ARRUDA	x		x	x	x		x
ESC. EST. PROF. WALDIR GARCIA	x		x	x			x
<b>U. E. APARECIDA</b>							
<b>SEDE DA U.E.</b>							
ESC. EST. ANTONIO TELLES DE SOUZA				x	x		
ESC. EST. CÔNEGO AZEVEDO			x	x	x		x
ESC. EST. HERMENEGILDO DE CAMPOS	x	x	x	x	x		
ESC. EST. NOSSA SENHORA APARECIDA - SEDE					x	x	
ESC. EST. VICENTE SCHETTINI		x	x	x	x		x
<b>U. E. BETÂNIA</b>							
<b>SEDE DA U.E.</b>							
ESC. EST. ADALBERTO VALLE				x	x		x
ESC. EST. ANTÔNIO LUCENA BITTENCOURT					x	x	
ESC. EST. BOM PASTOR			x	x	x		

UNIDADE EDUCACIONAL / ESCOLA	ENSINO MINISTRADO						
	ED. ESPECIAL	PRÉ-ESCOLAR	ALFABETIZAÇÃO	1º GRAU		2º GRAU	ENSINO SUPLETIVO
				1 / 4	5 / 8		
ESC. EST. BRIG. JOÃO CAMARÃO T. RIBEIRO		x	x	x	x		x
ESC. EST. DORVAL PORTO					x		
ESC. EST. NOSSA SENHORA DA DIVINA PROVIDÊNCIA			x	x			
ESC. EST. PAULA ANGELA FRANCINETTI	x		x	x			x
ESC. EST. PROF. NELSON ALVES FERREIRA - SEDE	x		x	x	x	x	
ESC. EST. SENADOR ANTOVILA M. VIEIRA				x	x		x
<b>U. E. CACHOEIRINHA</b>							
<b>SEDE DA U.E.</b>							
ESC. EST. BALBINA MESTRINHO - SEDE	x		x	x	x	x	
ESC. EST. CARVALHO LEAL			x	x	x	x	
ESC. EST. EUCLIDES DA CUNHA			x	x		x	
ESC. EST. MAJOR SILVA COUTINHO	x		x	x	x	x	
ESC. EST. MILBURGES B. DE ARAÚJO			x	x	x		
ESC. EST. RUY ARAÚJO			x	x	x	x	
ESC. EST. SEN. CUNHA MELO			x	x	x	x	
<b>U. E. CENTRO I</b>							
<b>SEDE DA U.E.</b>							
ESC. DE APLICAÇÃO PRINCESA ISABEL		x	x	x			
ESC. EST. EUNICE SERRANO T. DE SOUZA				x	x		
ESC. EST. RIBEIRO DA CUNHA		x	x	x			
INST. DE EDUCAÇÃO DO AMAZONAS - IEA -SEDE							x
CENTRO INTERESCOLAR NEUZA FERREIRA							
<b>U. E. CENTRO II</b>							
<b>SEDE DA U.E.</b>							
COLÉGIO AMAZONENSE D. PEDRO II - SEDE							x
COLÉGIO BRASILEIRO PEDRO SILVESTRE					x	x	
ESC. EST. BARÃO DO RIO BRANCO	x			x	x		
ESC. EST. GIOVANI FIGLIUOLO							x
ESC. EST. NILO PEÇANHA			x	x	x		x
ESC. EST. SALDANHA MARINHO					x		
ESC. J. I. VISCONDE DE MAUÁ		x	x				
<b>U. E. CENTRO III</b>							
<b>SEDE DA U.E.</b>							
CASA DA CRIANÇA CIRC. MENINO JESUS		x	x				
ESC. EST. MANOEL MARÇAL DE ARAÚJO	x						
ESC. EST. ANTENOR SARMENTO PESSOA					x	x	
ESC. EST. AUGUSTO CARNEIRO DOS SANTOS	x						x
ESC. EST. BENJAMIN CONSTANT - SEDE					x	x	
ESC. EST. DIOFANTO V. MONTEIRO	x						
ESC. EST. FREI SILVIO VAGHEGGI		x	x	x	x		x
ESC. J. I. CASA DA CRIANÇA		x	x				
<b>U. E. CIDADE NOVA I</b>							
<b>SEDE DA U.E.</b>							
ESC. EST. D. MILTON CORREA PEREIRA - SEDE			x	x	x	x	x
ESC. EST. ENG. ARTHUR SOARES AMORIM	x		x	x	x	x	x
ESC. EST. LENINA FERRARO DA SILVA			x	x	x		x
ESC. EST. OSMAR PEDROSA	x		x	x	x	x	
ESC. EST. PROFA. HILDA TRIBUZY	x		x	x			x
ESC. EST. SEBASTIANA NORÕES			x	x	x		x
ESC. EST. SEN. JOÃO BOSCO RAMOS DE LIMA					x	x	

UNIDADE EDUCACIONAL / ESCOLA	ENSINO MINISTRADO						
	ED. ESPÉ- CIAL	PRÉ-ES- COLAR	ALFABE- TIZAÇÃO	1º GRAU		2º GRAU	ENSINO SUPLETIVO
				1/4	5/8		
<b>U. E. CIDADE NOVA II</b>							
<b>SEDE DA U.E.</b>							
ESC. EST. ARTHUR VÍRGILIO FILHO			x	x	x	x	
ESC. EST. DESEMB. ANDRÉ ARAÚJO				x	x		
ESC. EST. DOM JOÃO DE SOUZA LIMA - SEDE	x		x	x	x	x	
ESC. EST. DR. JOSÉ MILTON BANDEIRA			x	x	x		x
ESC. EST. FRANCISCA DE PAULA J. IZABEL			x	x	x		x
ESC. EST. HOMERO DE MIRANDA LEÃO		x	x	x	x		x
ESC. EST. INSP. DULCINEIA VARELA	x		x	x	x	x	x
ESC. EST. MARIA DO CÉU VAZ D'OLIVEIRA			x	x	x	x	x
ESC. EST. PROF. JOSÉ BERNARDINO LINDOSO			x	x	x	x	x
<b>U. E. COMPENSA</b>							
<b>SEDE DA U.E.</b>							
CENTRO EDUC. MADALENA CORREA	x	x	x	x			
ESC. EST. AGNELO BITTENCOURT				x	x		x
ESC. EST. AMÉLIA DO B. CARDINALLE			x	x			x
ESC. EST. BENJAMIN MAGALHÃES BRANDÃO			x	x	x	x	
ESC. EST. DUQUE DE CAXIAS			x	x			x
ESC. EST. ELDAH BITTON TELLES DA ROCHA			x	x	x	x	x
ESC. EST. FLÁVIO COSTA BRITO			x	x	x		x
ESC. EST. JÚLIA BITTENCOURT - SEDE	x			x	x		
ESC. EST. PADRE PEDRO GISLADY				x	x	x	
ESC. EST. WALDEMIRO PERES LUTOSA	x		x	x	x		
<b>U. E. COROADO</b>							
<b>SEDE DA U.E.</b>							
ESC. EST. ARISTOTELES C. ALENCAR			x	x	x		
ESC. EST. CACILDA BRAULE PINTO	x		x	x			x
ESC. EST. DEP. JOSUÉ CLÁUDIO DE SOUZA				x	x		
ESC. EST. JOSÉ BENTES MONTEIRO				x	x	x	
ESC. EST. MARIA ARMINDA G. DE ANDRADE			x	x	x		
ESC. EST. MYRTES TRIGUEIRO			x	x		x	
ESC. EST. REINALDO THOMPSON					x		x
ESC. EST. SANT'ANA - SEDE				x	x		
<b>U. E. EDUCANDOS</b>							
<b>SEDE DA U.E.</b>							
ESC. EST. ALM. ERNESTO DE M. BATISTA		x	x	x	x		
ESC. EST. ESTELITA TAPAJÓS - SEDE					x	x	
ESC. EST. ISAAC BENZECRY			x	x	x		
ESC. EST. LEOPOLDO NEVES			x	x	x		
ESC. EST. MACHADO DE ASSIS		x	x	x		x	
ESC. EST. MESTRE OTILIO	x		x	x	x		x
ESC. EST. MONTEIRO DE SOUZA				x	x		
ESC. EST. MURILO BRAGA			x	x			
ESC. EST. PROFA. DIANA PINHEIRO	x	x	x	x	x		x
ESC. EST. PROF. JOSÉ ERICO P. DE SOUZA		x					
CENTRO INTERESCOLAR J. G. DE ARAÚJO							
<b>U. E. JAPIIM</b>							
<b>SEDE DA U.E.</b>							
ESC. EST. ALFREDO CAMPOS		x	x	x	x		x
ESC. EST. C. INT. JOSÉ CARLOS MESTRINHO			x	x	x	x	
ESC. EST. LUCINDA F. DE AZEVEDO		x	x	x	x		
ESC. EST. LUIZ VAZ DE CAMÕES			x	x	x		
ESC. EST. NATHÁLIA UCHOA			x	x	x		x
ESC. EST. ONDINA DE PAULA RIBEIRO - SEDE					x		

UNIDADE EDUCACIONAL / ESCOLA	ENSINO MINISTRADO						
	ED. ESPE- CIAL	PRE-ES- COLAR	ALFABE- TIZAÇÃO	1º GRAU		2º GRAU	ENSINO SUPLETIVO
				1 / 4	5 / 8		
ESC. EST. PROF. BENÍCIO LEÃO			x	x			x
ESC. EST. PROFA. BERENICE MARTINS	x		x	x			x
ESC. EST. PROF. DJALMA DA C. BATISTA				x	x	x	
<b>U. E. PARQUE 10</b>							
<b>SEDE DA U.E.</b>							
ESC. EST. ADERSON DE MENEZES			x	x	x		
ESC. EST. ALICE SALERMO - SEDE					x	x	
ESC. EST. ALMIRANTE BARROSO		x	x	x			x
ESC. EST. ALTAIR SEVERIANO NUNES				x	x	x	
ESC. EST. LIBERTADOR SIMON BOLIVAR			x	x	x	x	
ESC. EST. LONDRINA			x	x			x
ESC. EST. MENINO JESUS DE PRAGA			x	x	x		
ESC. EST. PROFA. LEONILIA MARINHO	x	x	x	x			x
ESC. EST. SANTA TEREZINHA		x	x	x			x
<b>U. E. PRAÇA 14</b>							
<b>SEDE DA U.E.</b>							
ESC. EST. FARIAS DE BRITO					x	x	
ESC. EST. LUIZINHA NASCIMENTO				x	x	x	x
ESC. EST. PLÁCIDO SERRANO - SEDE	x		x	x	x		
ESC. EST. PRIMEIRO DE MAIO		x	x	x	x	x	
ESC. EST. SANTA LUZIA	x		x	x			x
<b>U. E. SÃO FRANCISCO</b>							
<b>SEDE DA U.E.</b>							
COLÉGIO MILITAR DA P.M. DO AMAZONAS				x	x	x	
ESC. EST. ANGELO RAMAZZOTTI	x	x	x	x	x	x	
ESC. EST. GETÚLIO VARGAS	x		x	x			x
ESC. EST. HELENA ARAÚJO	x		x	x			
ESC. EST. ISABEL BARRONCAS			x	x			x
ESC. EST. MÁRCIO NERY - SEDE					x	x	
ESC. EST. PADRE AGOSTINHO MARTIN	x		x	x			x
ESC. EST. TIRADENTES	x	x	x	x	x	x	
CENTRO INTERESCOLAR IRINEY JOFFELLY							
<b>U. E. SÃO GERALDO</b>							
<b>SEDE DA U.E.</b>							
ESC. AGRÍCOLA RAINHA DOS APÓSTOLOS			x	x	x		
ESC. EST. ARTHUR ARAÚJO				x	x		
ESC. EST. HERBERT PALHANO			x	x	x		x
ESC. EST. LEONOR SANTIAGO MOURÃO		x	x	x	x		
ESC. EST. NOSSA SENHORA DAS GRAÇAS			x	x	x		
ESC. EST. SOLON DE LUCENA - SEDE					x	x	
ESC. EST. VICENTE TELLES DE SOUZA		x	x	x	x	x	
<b>U. E. SÃO JORGE</b>							
<b>SEDE DA U.E.</b>							
ESC. EST. FUETH PAULO MOURÃO					x		
ESC. EST. GENERAL SAMPAIO		x	x	x			x
ESC. EST. ISAAC BENAION SABBA			x	x	x		x
ESC. EST. JOÃO BOSCO P. EVANGELISTA			x	x	x		
ESC. EST. MARECHAL HERMES			x	x	x	x	
ESC. EST. PRES. CASTELO BRANCO -SEDE					x	x	
ESC. EST. ZULMIRA BITTENCOURT			x	x	x		
CENTRO INTERESCOLAR - STELIO DALLISON							

UNIDADE EDUCACIONAL / ESCOLA	ENSINO MINISTRADO						
	ED. ESPECIAL	PRE-ESCOLAR	ALFABETIZAÇÃO	1º GRAU		2º GRAU	ENSINO SUPLETIVO
				1/4	5/8		
<b>U. E. SÃO JOSÉ</b>							
<b>SEDE DA U.E.</b>							
ESC. EST. ANTÔNIO MAURITI M. COELHO				x	x		
ESC. EST. BERNADETE S. T. DA ROCHA			x	x	x		x
ESC. EST. GILBERTO MESTRINHO	x	x	x	x	x	x	x
ESC. EST. ISAAC SWERNER					x		
ESC. EST. MARIA MADALENA S. DE LIMA - SEDE	x		x	x	x	x	
ESC. EST. PROFA. MARIA TEIXEIRA GOES			x	x	x		x
ESC. EST. RILTON LEAL FILHO			x	x	x		x
ESC. EST. VASCO VASQUES			x	x	x		x
<b>U. E. SÃO RAIMUNDO</b>							
<b>SEDE DA U.E.</b>							
ESC. DE 1º GRAU VIDA ALEGRE		x	x	x			
ESC. EST. ANTÔNIO BITTENCOURT				x	x	x	
ESC. EST. JOANA RODRIGUES VIEIRA	x						x
ESC. EST. LIBERALINA WELL					x	x	
ESC. EST. MARQUES DE SANTA CRUZ -SEDE					x	x	
ESC. EST. MELO E PÓVOAS			x	x	x		
ESC. EST. NOSSA SENHORA DA GLÓRIA				x			x
ESC. EST. OLAVO BILAC			x	x			x
ESC. EST. PEDRO SILVESTRE					x		
ESC. EST. SANTO ANTÔNIO	x		x	x	x		x
ESC. EST. SÃO LUIZ DE GONZAGA	x		x	x	x		

**FONTE: SEDUC / COPLAN / NEPE**

**PROCESSADO NO NÚCLEO DE INFORMÁTICA E MODERNIZAÇÃO**

22 - Unidades Educacionais

190 - Estabelecimentos de Ensino, sendo:

4 - Centros Interescolares

1 - Centro de Treinamento

Escolas que ministram:

- 1º Grau - 160

- 2º Grau - 60

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO CULTURA E DESPORTOS  
 CADASTRO DAS ESCOLAS EM ATIVIDADES  
 REDE ESTADUAL - ZONA URBANA  
 INTERIOR - 1994

UNIDADE EDUCACIONAL / ESCOLA	ENSINO MINISTRADO						
	ED. ESPE- CIAL	PRÉ-ES- COLAR	ALFABE- TIZAÇÃO	1º GRAU		2º GRAU	ENSINO SUPLETIVO
				1 / 4	5 / 8		
<b>U. E. DO AMAZONAS</b>							
<b>SEDE DA U.E.</b>							
ESC. EST. CARMOZIMA BAIMA		x	x				x
ESC. EST. PIO VEIGA		x	x	x	x	x	
ESC. EST. TEREZA LEMOS DE O. SANTOS			x	x			
ESC. EST. LYGIA MAGNANI		x	x	x	x	x	x
ESC. EST. SEN. JOSÉ ESTEVES	x	x	x	x	x		x
ESC. EST. CARMINA DE CASTRO	x	x	x	x	x		
ESC. EST. HEMOGENES SARAIVA		x	x	x	x		x
ESC. EST. MARÇAL M. GIRÃO	x	x	x	x	x	x	x
ESC. EST. PEDRO DOS SANTOS		x	x	x	x		x
ESC. EST. THOME F. SANTIAGO		x	x	x	x	x	x
ESC. EST. FÁBIO LUCENA		x	x	x	x		x
ESC. EST. ISAIAS VASCONCELOS		x	x	x	x	x	x
ESC. EST. SEN. JOÃO BOSCO R. DE LIMA		x	x	x	x	x	x
ESC. DONA MIEMO		x	x	x	x		x
ESC. CREUZA ABESS FARAH		x	x	x	x		x
ESC. EST. AMAZONINO MENDES	x	x	x	x	x		x
ESC. EST. N. SRA. DO ROSÁRIO				x	x		x
ESC. EST. PROFA. TEREZA SANTOS	x		x	x	x	x	x
ESC. EST. SÃO JOSÉ		x	x	x	x		x
ESC. MILETO BATISTA		x					
ESC. EST. CASTELO BRANCO		x		x	x		x
ESC. EST. RAIMUNDO ROBERTO		x		x	x		x
ESC. EST. PE. JOÃO VAN DUNGE				x	x		
ESC. EST. SÃO FRANCISCO	x	x	x	x			
ESC. EST. IRMÃ BRUNA				x			
ESC. EST. ANSELMO JACOB	x	x	x	x	x	x	x
ESC. EST. JOAQUIM DE PAULA	x	x	x	x	x	x	x
ESC. EST. BALBINA MESTRINHO			x	x			x
ESC. EST. MARIA CALDERARO		x	x	x	x	x	x
ESC. NELSON DORNELIS				x			x
ESC. BALBINA		x	x	x	x	x	x
ESC. EST. 31 DE MARÇO	x	x	x	x			x
ESC. EST. MARCELINO VIEIRA	x	x	x	x			x
ESC. EST. PROF. SEBASTIÃO NORÕES				x	x	x	
ESC. EST. 5 DE SETEMBRO		x	x	x	x		
ESC. EST. HUMBERTO DE A. C. BRANCO		x	x	x	x	x	
ESC. EST. P. ALMERINDA GARCIA DE LEIRO	x	x	x	x			x
ESC. EST. SAGRADA FAMÍLIA		x	x	x			
ESC. EST. SANTA ISABEL		x	x	x	x		
ESC. EST. PE. JOSÉ SCHANAIDER		x	x	x	x		x
<b>U. E. DE ANAMÃ</b>							
<b>SEDE DA U.E.</b>							
ESC. EST. DUQUE DE CAXIAS			x	x	x		
ESC. EST. JESUINA RÉGIS				x			x
ESC. EST. M. NOGUEIRA MARQUES		x	x	x	x		
ESC. EST. TANCREDO NEVES			x	x	x	x	
ESC. EST. ALCINDA PINHEIRO		x	x				

UNIDADE EDUCACIONAL / ESCOLA	ENSINO MINISTRADO						
	ED. ESPE- CIAL	PRÉ-ES- COLAR	ALFABE- TIZAÇÃO	1º GRAU		2º GRAU	ENSINO SUPLETIVO
				1 / 4	5 / 8		
<b>U. E. DE ANORI</b>							
<b>SEDE DA U.E.</b>							
ESC. EST. ALMERINDA IZEL				x	x		x
ESC. EST. EURICO GASPARDUTRA		x	x	x			x
ESC. EST. PRES. COSTA E SILVA	x	x	x	x		x	
<b>U. E. DE AUTAZES</b>							
<b>SEDE DA U.E.</b>							
ESC. EST. ISAURA TORRES DA SILVA		x	x	x		x	
ESC. EST. RAIMUNDO SÁ		x	x	x	x	x	
ESC. EST. VIDAL GOMES DE MELO	x	x	x	x			x
ESC. ZIMA LIRA CABRAL		x	x	x	x		
ESC. EST. MARIA EMÍLIA M. MESTRINHO						x	x
ESC. RUY ALCÁNTARA		x	x	x	x		
<b>U. E. DE BARCELOS</b>							
<b>SEDE DA U.E.</b>							
ESC. EST. ANGELINA PALHETA MENDES	x	x	x	x	x		x
ESC. EST. PE. JOÃO BADALOTTI		x	x	x	x	x	
ESC. EST. SÃO FRANCISCO DE SALLES	x		x	x	x		
<b>U. E. DE BARREIRINHA</b>							
<b>SEDE DA U.E.</b>							
ESC. EST. OTAVIANO CARDOSO		x	x	x	x		x
ESC. EST. PE. SANTIES		x	x	x	x		x
ESC. EST. PE. SEIXAS	x			x	x		x
ESC. EST. ANTÔNIO BELCHIOR CABRAL			x	x	x		
ESC. EST. PROFA. MARIA BELÉM					x	x	
ESC. EST. SEN. JOÃO BOSCO RAMOS DE LIMA		x		x	x		x
ESC. J. I. PRIMAVERA		x	x				
ESC. NILO PEREIRA		x	x	x	x		x
ESC. EST. JÚLIO CÉSAR DA COSTA		x	x	x	x		x
<b>U. E. DE BENJAMIN CONSTAT</b>							
<b>SEDE DA U.E.</b>							
ESC. EST. CEL. RAIMUNDO CUNHA				x	x		
ESC. EST. IMACULADA CONCEIÇÃO				x	x	x	
PRÉ-ESCOLAR. PROFA. ROSA CRUZ		x	x				
CENTRO SOCIAL BATISTA INDEPENDENTE				x			
<b>U. E. DE BERURI</b>							
<b>SEDE DA U.E.</b>							
ESC. EST. GETÚLIO VARGAS		x		x	x	x	x
ESC. EST. PROF. GILBERTO MESTRINHO				x	x		x
ESC. EST. EUCLIDES C. VIEIRA				x	x		
<b>U. E. DE BOCA DO ACRE</b>							
<b>SEDE DA U.E.</b>							
ESC. EST. ALMIRANTE BARROSO			x	x	x		
ESC. EST. BARÃO DE BOCA DO ACRE			x	x	x		x
ESC. EST. CEL. JOSÉ DE ASSUNÇÃO		x		x	x		x
ESC. EST. DANILO CORRÊA					x	x	
ESC. EST. JACINTO ALE			x	x			x
ESC. EST. JOÃO GABRIEL		x	x	x			x
ESC. EST. JOSÉ ANTÔNIO MARIANO				x			

UNIDADE EDUCACIONAL / ESCOLA	ENSINO MINISTRADO						
	ED. ESPECIAL	PRÉ-ESCOLAR	ALFABETIZAÇÃO	1º GRAU		2º GRAU	ENSINO SUPLETIVO
				1 / 4	5 / 8		
ESC. EST. JOSÉ LEITE			x	x			x
ESC. EST. LUCAS PENA	x	x		x			
ESC. EST. N. S. APARECIDA				x	x		
ESC. EST. THOMÉ DE MEDEIROS RAPOSO	x		x	x	x		
PRÉ-ESCOLAR MARY HERWREY		x	x				
ESC. EST. DEP. RENATO DE SOUZA PINTO				x	x		
ESC. EST. ALBERTO DE A. CORREA				x	x		
ESC. EST. FREI MARIO SABINO		x	x				
ESC. DONA IVANI			x			x	
<b>U. E. DE BORBA</b>							
<b>SEDE DA U.E.</b>							
ESC. DR. ADELINO COSTA			x	x			
ESC. EST. BALBINA MESTRINHO	x	x	x	x			x
ESC. EST. BENEDITO G. DE SOUZA			x	x			
ESC. EST. CONEGO BENTO J. SOUZA					x	x	
ESC. EST. JOÃO F. DA FONSECA		x	x	x	x		x
ESC. EST. LOTHAR SUSSMANN					x	x	
ESC. EST. MONSENHOR COUTINHO			x	x			
ESC. EST. N. S. DO ROSÁRIO		x	x	x	x		x
ESC. EST. PROF. LOURENÇO R. DA MOTA			x	x			x
ESC. EST. SEN. ÁLVARO MAIA	x	x	x	x			x
ESC. EST. SANTO ANTÔNIO DE BORBA		x	x	x	x		
<b>U. E. DE CARAUARI</b>							
<b>SEDE DA U.E.</b>							
ESC. EST. BELARMINO G. DE ALBUQUERQUE			x	x			
ESC. EST. CEL. ALFREDO M. SILVEIRA			x	x			
ESC. EST. FRANCISCO A. DE SOUZA				x			
ESC. EST. PROFA. NAZARÉ VARELLA		x	x	x			
ESC. EST. SÃO JOSÉ		x	x				
ESC. EST. NAIR ALVES DA SILVA			x				
ESC. EST. OSVALDO DO NASCIMENTO				x			x
ESC. EST. SÉRGIO RUFINO DE OLIVEIRA						x	
ESC. EST. SANTOS DUMONT		x	x	x			
ESC. EST. FRANCISDENE SOARES BARROSO			x	x	x		
ESC. EST. DALILA LITAIFF					x		
ESC. EST. ARMANDO BERREDO		x	x	x	x		x
<b>U. E. DE CAREIRO DA VÁRZEA</b>							
<b>SEDE DA U.E.</b>							
ESC. EST. COL. FIUZA	x	x	x	x	x	x	x
ESC. EST. TANCREDO DE ALMEIDA NEVES		x	x	x	x		x
ESC. EST. VITAL DE ANDRADE DE BRANDÃO		x	x	x	x		x
ESC. EST. ANTÔNIO FERREIRA GUEDES			x	x	x		x
ESC. EST. ALBERTO SANTOS MIGUEIS			x	x	x		x
ESC. EST. TIBÚRCIO ALVES MOGEIRO		x	x	x	x		x
ESC. FREI ISIDORO		x	x	x	x		x
ESC. BALBINA MESTRINHO		x	x	x	x		x
<b>U. E. DE COARI</b>							
<b>SEDE DA U.E.</b>							
ESC. EST. DIAMANTINA R. DE OLIVEIRA		x	x	x			x
ESC. EST. DOM MÁRIO		x	x	x			x <sup>161</sup>
ESC. EST. FRANCISCO LOPES BRAGA			x	x			x

UNIDADE EDUCACIONAL / ESCOLA	ENSINO MINISTRADO						
	ED. ESPECIAL	PRÉ-ESCOLAR	ALFABETIZAÇÃO	1º GRAU		2º GRAU	ENSINO SUPLETIVO
				1 / 4	5 / 8		
ESC. EST. INES DE NAZARÉ VIEIRA		x	x	x			x
ESC. EST. IRACI LEITÃO		x	x	x			x
ESC. EST. JOÃO VIEIRA		x	x	x	x	x	
ESC. EST. N. SRA. PERPÉTUO SOCORRO		x		x	x	x	
ESC. EST. PRESIDENTE KENEDY		x	x	x			x
ESC. EST. PROF. GILBERTO MESTRINHO		x	x	x			x
ESC. RAIMUNDO BEZERRA			x	x			
ESC. EST. THOMÉ DE MEDEIROS RAPOSO		x	x	x	x		x
INST. BEREANO DE COARI		x	x	x	x	x	
ESC. EST. FRANCISCA E. DA SILVA		x		x			x
ESC. MARIA ALMEIDA DO NASCIMENTO		x	x	x	x		
SOC. PESTALOZZI DE COARI	x						
ESC. EST. DOMINGOS AGENOR SMITH		x	x	x			x
ESC. EST. ALEXANDRE MONTORIL							
<b>U. E. DE CODAJÁS</b>							
<b>SEDE DA U.E.</b>							
ESC. EST. GILBERTO MESTRINHO	x		x	x	x		x
ESC. EST. JOSÉ MELO DE OLIVEIRA		x	x	x			x
ESC. N. SRA. DAS GRAÇAS	x		x	x	x	x	
ESC. EST. OZIAS MONTEIRO RODRIGUES		x	x	x			x
ESC. EST. RODRIGO DA COSTA	x	x	x	x	x		x
ESC. EST. MAL. COSTA E SILVA	x		x	x			x
ESC. EST. WILSON GARCIA BASTOS			x	x	x		x
ESC. BATISTA EURICO NELSON		x	x	x			x
<b>U. E. DE EIRUNEPÉ</b>							
<b>SEDE DA U.E.</b>							
ESC. EST. ALMERON CAMINHA		x	x	x			x
ESC. EST. EURICO GASPAR DUTRA			x	x			x
ESC. EST. EXPEDITO B. DE ALENCAR			x	x			
ESC. EST. FELIPE CUNHA					x		
ESC. EST. FRANCISCA MENDES					x		
ESC. EST. N. SRA. APARECIDA			x	x			
ESC. EST. N. SRA. DAS DORES					x	x	
ESC. EST. N. SRA. DE FÁTIMA			x	x			
ESC. EST. N. SRA. DO PERPÉTUO SOCORRO			x	x			
ESC. SANTO ANTONIO		x	x				
ESC. EST. SÃO DOMINGOS		x	x				
ESC. EST. SÃO FRANCISCO			x	x			x
ESC. J. I. ALBA C. OLIVEIRA		x	x				
ESC. J.I CASINHA BRANCA		x	x				
ESC. J.I FRANCISCO DA COSTA LIMA		x	x				
ESC. EST. ARMANDO MENDES			x	x			
ESC. J. I. MÔNICA		x					
ESC. DOM BOSCO			x	x			x
ESC. EST. SEN. FÁBIO LUCENA			x	x			x
ESC. PEDRO JANUÁRIO		x	x				
ESC. MARIA DOS ANJOS		x					
ESC. EST. JOÃO CONRADO		x	x	x	x		
<b>U. E. DE ENVIRA</b>							
<b>SEDE DA U.E.</b>							
ESC. EST. ARMANDO MENDES				x			
ESC. EST. BENEDITA B. DE SOUZA		x		x			

UNIDADE EDUCACIONAL / ESCOLA	ENSINO MINISTRADO						ENSINO SUPLETIVO
	ED. ESPECIAL	PRÉ-ESCOLAR	ALFABETIZAÇÃO	1º GRAU		2º GRAU	
				1 / 4	5 / 8		
ESC. EST. PRES. CASTELO BRANCOS				x	x	x	
ESC. EST. SÃO FRANCISCO				x			x
ESC. PROF. CHAGAS MATOS				x			
<b>U. E. DE FONTE BOA</b>							
<b>SEDE DA U.E.</b>							
ESC. EST. ARTHUR DA COSTA SILVA			x	x			x
ESC. EST. N. SRA. GUADALUPE			x	x			x
ESC. EST. SÃO JOSÉ				x			x
ESC. EST. WALDEMARINA R. FERREIRA				x	x	x	
ESC. EST. ZULMIRA LINS			x	x			
ESC. EST. FRANCISCA CREUZA M. DE PAULA			x	x			x
CRECHE FILOMENA LISBOA		x	x				
<b>U. E. DE FRONTEIRA</b>							
<b>SEDE DA U.E.</b>							
ESC. EST. MAL. CASTELO BRANCO		x	x	x	x		
ESC. EST. TENENTE RUFINO				x	x		x
ESC. EST. TENENTE ANTÔNIO JOÃO		x		x	x		x
ESC. EST. DUQUE DE CAXIAS				x	x		x
ESC. N. SRA. DA IMACULADA CONCEIÇÃO		x	x	x	x		x
ESC. DUQUE DE CAXIAS		x	x	x			
ESC. EST. PRES. VARGAS		x		x	x		
CENTRO DE TREIN. DE PROFA. A. SOLIMÕES						x	
<b>U. E. DE HUMAITÁ</b>							
<b>SEDE DA U.E.</b>							
ESC. EST. PROF. GILBERTO MESTRINHO		x	x				x
ESC. EST. AMAZONINO MENDES					x	x	
ESC. EST. CÂNDIDA DO AREAL SOUTO		x	x	x			
ESC. EST. ÁLVARO MAIA	x	x	x	x	x	x	
ESC. EST. GILBERTO MESTRINHO				x	x		
ESC. IR. M. CARMEM CRONENBOLD			x	x			
ESC. EST. OSVALDO CRUZ			x	x		x	
ESC. EST. PATRONATO M. AUXILIADORA		x	x	x	x	x	
ESC. EST. SANTO ANTÔNIO			x	x			
ESC. J. I. SÃO FRANCISCO		x					
ESC. EST. TANCREDO NEVES				x	x		
ESC. EST. AGROTÉCNICA ROBERTO RUI						x	
ESC. EST. GOV. PLÍNIO RAMOS COELHO		x	x	x			x
<b>U. E. DE IPIXUNA</b>							
<b>SEDE DA U.E.</b>							
ESC. EST. JOSÉ CARLOS DE M. RAPOSO		x	x	x	x	x	
ESC. EST. MATILDE TAVEIRA		x	x	x	x		
ESC. EST. ARMANDO DE SOUZA MENDES				x	x	x	
ESC. EST. MOACIR BARROSO			x	x			
ESC. EST. PRES. CASTELO BRANCO			x	x			x
PRÉ-ESCOLAR SEN. JOÃO BOSCO		x	x	x			
<b>U. E. DE ITACOATIARA</b>							
<b>SEDE DA U.E.</b>							
ESC. EST. CORONEL CRUZ		x	x	x	x		
ESC. EST. DEP. VITAL DE MENDONÇA			x	x	x	x	163
ESC. EST. DR. FERNANDO E. RIBEIRO		x	x	x	x		x

UNIDADE EDUCACIONAL / ESCOLA	ENSINO MINISTRADO						
	ED. ESPE- CIAL	PRÉ-ES- COLAR	ALFABE- TIZAÇÃO	1º GRAU		2º GRAU	ENSINO SUPLETIVO
				1 / 4	5 / 8		
ESC. EST. JOSÉ CARLOS M. MESTRINHO			x	x	x		
ESC. EST. MENDONÇA FURTADO	x		x	x	x		x
ESC. EST. N. SRA. DO ROSÁRIO DE FÁTIMA					x		x
ESC. EST. N. SRA. DO ROSÁRIO			x	x	x		
ESC. EST. PROFA. LUIZA DE V. DIAS		x	x	x	x		
ESC. EST. SEN. JOÃO BOSCO RAMOS DE LIMA		x	x	x	x		
ESC. EST. SÉRGIO DE MENDONÇA AQUINO				x	x		
ESC. EST. ANILIA NOGUEIRA DA SILVA				x	x		
ESC. EST. MARIA IVONE DE ARAÚJO LEITE			x	x	x		x
ESC. EST. PROFA. MIRTES ROSA M. LIMA		x	x	x			
ESC. EST. JOÃO VALÉRIO DE OLIVEIRA		x	x	x	x		
CENTRO INTERESCOLAR OSÓRIO FONSECA							
<b>U. E. DE LÁBREA</b>							
<b>SEDE DA U.E.</b>							
ESC. EST. EDUARDO RIBEIRO		x	x	x	x		x
ESC. EST. TANCREDO NEVES				x	x		x
ESC. EST. MA. MADALENA V. DE ANDRADE			x	x			x
ESC. EST. PROFA. BALBINA MESTRINHO				x	x	x	
ESC. EST. SANTA RITA				x			x
ESC. EST. SANTO AGOSTINHO		x	x	x	x		
PRÉ-ESCOLAR BRANCA DE NEVE		x	x				
ESC. FILADELFIA		x	x	x			
ESC. EST. THOMÉ DE MEDEIROS RAPOSO		x	x	x	x		
<b>U. E. DE MANACAPURU</b>							
<b>SEDE DA U.E.</b>							
ESC. EST. CARLOS PINHO		x	x	x	x		x
ESC. EST. CASTELO BRANCO		x	x	x	x		
ESC. EST. EURICO GASPAR DUTRA		x	x	x	x		x
ESC. EST. JANUÁRIO SANTANA		x	x	x	x		x
ESC. EST. JOAQUIM SOUZA COELHO			x	x	x		x
ESC. EST. JOSÉ KALIL ASSAF		x	x	x	x		x
ESC. EST. LEOPOLDO NEVES			x	x			x
ESC. EST. MAGNÓLIA VENTURA			x	x			x
ESC. EST. MARIO S. D' ALMEIDA		x	x	x	x		
ESC. EST. N. SRA. DE NAZARÉ	x	x		x	x	x	
ESC. EST. REGINA FERNANDES		x	x	x			x
ESC. EST. JOSÉ MOTA		x	x	x	x		
ESC. EST. AGRA REIS		x	x				
ESC. EST. ANDRE VIDAL DE ARAÚJO		x	x	x	x		
ESC. EST. VIRGILIA MADDY		x	x	x			x
ESC. EST. JOSÉ SEFFAIR		x	x	x	x	x	
<b>U. E. DE MANICORÉ</b>							
<b>SEDE DA U.E.</b>							
ESC. EST. ARISTEU DAS N. BICHO		x	x	x			
ESC. EST. CONEGO AUGUSTO CUNHA		x	x	x			
ESC. EST. DIDIMO SOARES		x	x	x			
ESC. EST. N. SRA. DAS GRAÇAS	x	x	x	x	x		
ESC. EST. HERMENEGILDO DE CAMPOS		x	x	x			x
ESC. EST. JOÃO BOSCO RAMOS DE LIMA		x	x	x			
ESC. EST. PEDRO AGUIRRE					x	x	

UNIDADE EDUCACIONAL / ESCOLA	ENSINO MINISTRADO						
	ED. ESPE- CIAL	PRÉ-ES- COLAR	ALFABE- TIZAÇÃO	1º GRAU		2º GRAU	ENSINO SUPLETIVO
				1 / 4	5 / 8		
ESC. DE 1º GRAU MANICOREZINHO		x	x	x			
SOC. PESTALOZZI DE MANICORÉ	x						
ESC. EST. MARIA SÁ MOTA							
<b>U. E. DE MARAÃ</b>							
<b>SEDE DA U.E.</b>							
ESC. EST. SEN. JOÃO BOSCO RAMOS DE LIMA		x	x	x			x
ESC. EST. BENTA SOLART			x	x	x	x	
<b>U. E. DE MAUÉS</b>							
<b>SEDE DA U.E.</b>							
ESC. EST. ADELAIDE CABRAL			x	x			
ESC. EST. CASTELO BRANCO			x	x			x
ESC. EST. CLOVIS PRADO NEGREIROS			x	x			
ESC. EST. DE MAUÉS					x	x	
ESC. EST. MIRIAM SAKYAMA			x	x			x
ESC. EST. SANTINA FILIZZOLA	x	x	x	x			x
ESC. EST. SÃO PEDRO		x	x	x	x		
ESC. EST. WALTON R. BIZANTINO	x		x	x	x	x	
ESC. SALUM DE ALMEIDA			x	x	x		x
ESC. ADVENTISTA DE MAUÉS					x		
ESC. UNIÃO DO POVO		x	x	x	x		
SOC. PESTALOZZI DE MAUÉS	x						
ESC. HIGINA BONILIA ROLIM		x		x			
ESC. EST. PREFEITO DONGA MICHILES							
<b>U. E. DE NOVA OLINDA DO NORTE</b>							
<b>SEDE DA U.E.</b>							
ESC. EST. ABÍLIO NERY	x		x	x			
ESC. EST. LAMI DA SILVA VINHOTE			x	x			x
ESC. EST. NOSSA SENHORA DE NAZARÉ			x	x	x	x	
ESC. EST. PROFA. ISABEL BARRONCAS			x	x	x		x
ESC. EST. PROFA. MARIA ARAÚJO SALAES			x	x			
ESC. J. I. 3 DE OUTUBRO		x	x				
<b>U. E. DE NOVO ARIPUANÃ</b>							
<b>SEDE DA U.E.</b>							
ESC. EST. GUILHERME BUZAGLO				x	x	x	
ESC. EST. JOAQUIM C. GUALBERTO		x		x			x
ESC. EST. PROF. FRANCISCO SÁ		x	x	x			x
ESC. AGROTÉCNICA PROF. JOSÉ M. OLIVEIRA					x		
<b>U. E. DE PARINTINS</b>							
<b>SEDE DA U.E.</b>							
ESC. EST. FURTADO BELÉM			x	x	x	x	
ESC. EST. GILBERTO MESTRINHO			x	x	x		
ESC. EST. SÃO SEBASTIÃO DO COROCORO				x	x		
ESC. SOUZA FILHO				x			
ESC. J. I. VITÓRIA RÉGIA		x	x				
COLÉGIO BATISTA DE PARINTINS		x	x	x	x	x	
ESC. EST. ARAÚJO FILHO				x			x
ESC. EST. BRANDÃO DE AMORIM			x	x	x	x	
ESC. EST. GENTIL BELÉM			x	x	x		
ESC. EST. JORGE FREZZINI			x	x		x	
ESC. EST. MIN. WALDEMAR PEDROSA			x	x			

UNIDADE EDUCACIONAL / ESCOLA	ENSINO MINISTRADO						
	ED. ESPE- CIAL	PRÉ-ES- COLAR	ALFABE- TIZAÇÃO	1º GRAU		2º GRAU	ENSINO SUPLETIVO
				1 / 4	5 / 8		
ESC. EST. N. SRA. DO CARMO			x	x	x	x	
ESC. EST. PROF. ADERSON DE MENEZES			x	x			x
ESC. EST. PROFA. ANA R. DE FREITAS			x	x			
ESC. EST. RYOTO OYAMA			x	x			x
ESC. EST. SÃO JOSE OPERÁRIO			x	x	x		
ESC. EST. SEN. ALVARO MAIA					x		
ESC. EST. SEN. JOÃO BOSCO R. DE LIMA					x	x	
ESC. EST. SIND. DOS IMOBILIÁRIOS			x	x			
ESC. EST. SUZANA DE JESUS AZEDO			x	x			
ESC. AUDIOCOMUNICAÇÃO PE. MANNA	x						
ESC. J. I. AURORA		x					
J.I GURILANDIAESC.		x	x				
ESC. J. I. PALMARES		x	x				
ESC. J.I. CHAPEUZINHO VERMELHO		x	x				
PRÉ-ESCOLA MERIONOPÓLIS		x	x				
PRÉ-ESCOLA PEQUENINOS DE NAZARÉ		x	x				
SOC. PESTALOZZI DE PARINTINS	x						
ESC. BEATRIZ MARANHÃO			x	x			
ESC. SANTA TEREZINHA AUMGA				x			
ESC. SÃO PEDRO			x	x			
ESC. SANTA LUZIA		x	x				
ESC. EST. DEP. GLÁUCIO GONÇALVES			x	x	x		
ESC. J. I. ALVORADA		x	x				
ESC. J. I. SEMENTINHA		x	x				
ESC. EST. GENY BENTES DE JESUS			x	x	x		
ESC. IRMÃ SÁ			x	x	x	x	
ESC. EST. TOMASZINHO MEIRELLES							
<b>U. E. DE SANTO ANTÔNIO DO IÇÁ</b>							
<b>SEDE DA U.E.</b>							
ESC. EST. SÃO CRISTOVÃO		x	x	x	x	x	x
ESC. EST. SANTO ANTÔNIO				x	x	x	
ESC. EST. DEUZALINA P. RIBEIRO			x	x			x
ESC. EST. DOM PEDRO I				x	x		x
PRÉ-ESCOLAR EDUARDO RIBEIRO			x	x			
ESC. EST. SÃO FRANCISCO		x	x	x	x		x
<b>U. E. DE SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA</b>							
<b>SEDE DA U.E.</b>							
ESC. EST. DOM PEDRO MASSA		x	x	x	x		
ESC. EST. SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS		x	x	x	x		
ESC. EST. SÃO MIGUEL	x			x	x		
ESC. DOM BOSCO		x	x	x			
ESC. DOM J. M. MARCHESI	x	x		x	x	x	x
ESC. EST. IMACULADA CONCEIÇÃO		x	x	x	x		
ESC. EST. NOSSA SENHORA DA ASSUNÇÃO		x	x	x	x		
ESC. EST. SÃO GABRIEL	x	x	x	x	x	x	x
ESC. ENEMENI		x	x				x
ESC. EST. N. S. DE GUADALUPE						x	
<b>U. E. DE SÃO PAULO DE OLIVENÇA</b>							
<b>SEDE DA U.E.</b>							
ESC. EST. MOS. E. DE CEFALONIA				x			x
ESC. EST. N. SRA. DA ASSUNÇÃO				x	x	x	

UNIDADE EDUCACIONAL / ESCOLA	ENSINO MINISTRADO						
	ED. ESPE- CIAL	PRÉ-ES- COLAR	ALFABE- TIZAÇÃO	1º GRAU		2º GRAU	ENSINO SUPLETIVO
				1 / 4	5 / 8		
ESC. EST. DESEMB. JOÃO REBELO CORREA		x		x			
ESC. EST. PROFA. SONIA MARIA		x	x	x			x
<b>U. E. DE TABATINGA</b>							
<b>SEDE DA U.E.</b>							
ESC. EST. MARECHAL RONDON			x	x	x		
ESC. EST. PEDRO TEIXEIRA		x		x	x		x
ESC. EST. ALMIRANTE TAMANDARÉ				x	x		
ESC. EST. CONCEÇÃO XAVIER DE ALENCAR							
<b>U. E. DE TAPAUÁ</b>							
<b>SEDE DA U.E.</b>							
ESC. EST. ANTONIO F. DE OLIVEIRA		x	x	x	x	x	
ESC. EST. MARCELINO CHAMPAGNAT		x	x	x			x
ESC. EST. PROFA. MARIZITA		x	x	x			x
<b>U. E. DE TEFÉ</b>							
<b>SEDE DA U.E.</b>							
ESC. EST. GILBERTO MESTRINHO				x			
ESC. EST. JOHANNES PETRUS				x	x	x	
ESC. EST. SEN. FÁBIO LUCENA		x	x				
ESC. EST. N. SRA. DO ROSÁRIO		x		x			
ESC. EST. ARMANDO MENDES				x	x		
ESC. EST. ALCIJARÁ DE QUEIROZ			x	x			
ESC. EST. AMÉLIA LIMA		x	x	x	x		
ESC. EST. ANTÍDIO B. FAÇANHA		x	x	x			
ESC. EST. CORINTHO B. FAÇANHA		x	x	x			
ESC. EST. EDUARDO RIBEIRO			x	x			x
ESC. EST. EDUARDO SÁ		x	x	x	x		x
ESC. EST. FREI A. DA COSTA					x	x	
ESC. EST. GÉTULIO VARGAS				x	x	x	
ESC. EST. ISIDORO G. DE SOUZA		x	x	x			
ESC. EST. MARIA MERCES		x	x	x	x		
ESC. EST. N. SRA. DAS GRAÇAS		x	x	x	x		x
CENTRO EDUC. GOV. GILBERTO MESTRINHO			x	x	x	x	
ESC. EST. SÃO JOSÉ		x	x	x	x		
CRECHE CRIANÇA FELIZ		x	x				
ESC. MARIO ANDREAZZA		x	x	x			
ESC. WENCESLAU DE QUEIROZ		x	x	x			
ESC. EST. SANTA TEREZA			x	x	x		
CRECHE SANTA TEREZA		x	x	x			
ESC. EST. DEP. ARMANDO DE SOUZA MENDES		x	x	x	x	x	
ESC. EST. HERMANO STRADELLI		x	x	x			
ESC. EST. EDSON MELO		x	x	x	x		
CENTRO INTERESCOLAR IR. OFÉLIA DE JESUS							
<b>U. E. DE URUCARÁ</b>							
<b>SEDE DA U.E.</b>							
CENTRO EDUC. 27 DE JULHO		x	x	x			x
ESC. EST. SÃO SEBASTIÃO	x	x	x	x	x	x	x
ESC. FELIPE ANTONIO		x	x	x	x		
ESC. LUIZ AMÉRICO MESTRINHO			x	x			
ESC. MARIO ANTONIO SUSSMANN				x			
ESC. EST. PROF. LÁZARO RAMOS					x	x	

UNIDADE EDUCACIONAL / ESCOLA	ENSINO MINISTRADO						
	ED. ESPE- CIAL	PRÉ-ES- COLAR	ALFABE- TIZAÇÃO	1º GRAU		2º GRAU	ENSINO SUPLETIVO
				1 / 4	5 / 8		
ESC. EST. RAMALHO JÚNIOR			x	x			x
PRÉ-ESCOLA FREIDA BITTENCOURT		x	x				
ESC. EST. BALBINA MESTRINHO					x	x	
<b>U. E. DE URUCURITUBA</b>							
<b>SEDE DA U.E.</b>							
ESC. EST. GILBERTO MESTRINHO		x	x	x	x		x
ESC. EST. LÍCÍNIO JOSÉ DE ARAÚJO		x	x	x	x		x
ESC. EST. MARIA ARRUDA		x	x	x	x	x	
ESC. EST. MARGARIDA JANETE		x	x	x			
ESC. EST. PROF. ARMANDO KETTLE	x		x	x			x

**FONTE: SEDUC / COPLAN / NEPE**

**PROCESSADO NO NÚCLEO DE INFORMÁTICA E MODERNIZAÇÃO**

32 - Unidades Educacionais

393 - Estabelecimentos de Ensino, sendo:

2 - Centros Interescolares

1 - Centro de Treinamento

Escolas que ministram:

- 1º Grau - 329

- 2º Grau - 74

DECRETO Nº 14.041, DE 09 DE JULHO DE 1991

DISPÕE sobre a Estrutura Organizacional da Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desportos, e das outras providências.

O GOVERNADOR DO ESTADO DO AMAZONAS, usando das atribuições que lhe são conferidas pelo item X, do artigo 54 da Constituição do Estado e demais legislações em vigor,

## D E C R E T A

Art. 1º - A Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desportos - SEDUC, órgão da Administração Direta do Poder Executivo, na forma das disposições da Lei nº 2032 de 02 de maio de 1991, tem as seguintes áreas de competência: planejamento, coordenação, supervisão e execução da política estadual de educação, de cultura e de desenvolvimento dos desportos; apoio e incentivo à valorização e difusão das manifestações culturais; promoção e proteção do patrimônio cultural amazônico.

Art. 2º - O desenvolvimento das atividades de que trata o artigo anterior efetivar-se-á através da execução direta e descentralizada conforme a natureza e a função dos órgãos da sua estrutura ou das entidades a ela vinculadas.

Art. 3º - A Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desportos tem a seguinte Estrutura Organizacional:

## I - ÓRGÃOS COLEGIADOS

- 1 - Conselho Estadual de Educação - C.E.E.
- 2 - Conselho Estadual de Cultura - C.E.C.
- 3 - Conselho Regional de Desportos - C.R.D.
- 4 - Conselho de Regime Disciplinar do Magistério - C.R.D.M.

## II - ÓRGÃOS DE ASSLSSORAMENTO E ASSISTÊNCIA DIRETA E IMEDIATA

- 1 - Chefe de Gabinete
- 2 - Assessoria

## III - ÓRGÃOS INSTRUMENTAIS

- 1 - Coordenadoria Setorial de Planejamento
  - Setor de Convênios
  - 1.1 - Núcleo de Programação
  - 1.2 - Núcleo de Acompanhamento e Avaliação
  - 1.3 - Núcleo de Estudos, Pesquisas e Estatística
    - Serviço de Processamento e Análise de Dados
  - 1.4 - Núcleo de Informática e Modernização
    - Serviço de Projetos e Desenvolvimento
    - Serviço de Produção

## IV - ÓRGÃOS DE ATIVIDADES-MEIO

- 1 - Departamento de Administração
  - 1.1 - Divisão de Material
    - Seção de Compras
    - Seção de Suprimento
  - 1.2 - Divisão de Serviços Gerais
    - Seção de Transportes
    - Seção de Portaria, Vigilância e Limpeza
    - Seção de Comunicação e Reprografia
    - Setor de Protocolo
    - Seção de Documentação e Arquivo
  - 1.3 - Divisão de Patrimônio e Manutenção
    - Seção de Patrimônio
    - Seção de Acompanhamento de Obras
    - Seção de Manutenção
    - Setor de Fabricação e Reparo de Móveis
- 2 - Departamento de Finanças
  - 2.1 - Divisão de Execução Financeira e Orçamentária
    - Seção de Liquidação da Despesa
    - Seção de Controle e Movimentação de Contas
    - Seção de Controle Orçamentário
  - 2.2 - Divisão de Contabilidade
    - Seção de Controle Contábil
    - Seção de Análise de Contas
- 3 - Departamento de Pessoal
  - Setor de Assistência ao Servidor
  - 3.1 - Divisão de Movimentação e Registro
    - Seção de Pessoal da Capital
    - Seção de Pessoal do Interior
    - Seção de Direitos e Deveres
  - 3.2 - Divisão de Controle e Pagamento
    - Seção de Administração Central
    - Seção de Coordenadorias Regionais
    - Seção de Subcoordenadorias de Ensino
- 4 - Departamento de Desenvolvimento Técnico e Pedagógico
  - 4.1 - Divisão de Desenvolvimento de Recursos Humanos
    - Seção de Treinamento
    - Setor de Acompanhamento e Avaliação
    - Setor de Apoio Técnico-Didático
  - 4.2 - Centro "Dr. José de Anchieta"
    - Biblioteca Pública
    - Setor de Manutenção
    - Setor de Alojamento e Restaurante

## V - ÓRGÃOS DE ATIVIDADES-FIM

- 1 - Subsecretaria de Educação
  - 1.1 - Coordenadoria de Ensino
    - 1.1.1 - Núcleo de Educação Pré-Escolar
    - 1.1.2 - Núcleo de Ensino de 1º Grau
    - 1.1.3 - Núcleo de Ensino Médio
      - Serviço de Acompanhamento Pedagógico do 2º Grau
      - Setor de Estágios
    - 1.1.4 - Núcleo de Educação Especial
      - Serviço de Acompanhamento da Educação Especial
      - Centro de Triagem
    - 1.1.5 - Núcleo de Educação de Jovens e Adultos
      - Serviço de Cursos de Suplência
      - Centro de Estudos Supletivos
    - 1.1.6 - Núcleo de Recursos Tecnológicos
      - Serviço de Produção de Material
      - Serviço de Acompanhamento e Avaliação
  - 1.2 - Coordenadoria de Assistência ao Estudante
    - 1.2.1 - Núcleo de Assistência Comunitária
      - Serviço de Educação em Saúde
    - 1.2.2 - Núcleo de Alimentação Escolar
      - Serviço de Controle e Armazenagem
      - Serviço de Nutrição e Supervisão
    - 1.2.3 - Núcleo de Material Didático e Escolar
      - Serviço de Bibliotecas Escolares
  - 1.3 - Coordenadoria de Inspeção de Ensino
    - 1.3.1 - Núcleo de Inspeção e Auditoragem
      - Serviço de Verificação e Análise das Atividades Escolares
      - Serviço de Autorização de Escolas e Docentes
    - 1.3.2 - Núcleo de Registros Escolares
      - Serviço de Análise e Autenticação
      - Serviço de Registro e Arquivo

## 2 - Subsecretaria de Cultura

- 2.1 - Coordenadoria de Artes Cênicas
  - 2.1.1 - Teatro Amazonas
    - Setor de Administração
    - Setor Técnico
    - Setor de Turismo e Comunicação
    - Setor de Dança
    - Setor de Museu
    - Setor de Teatro
    - Setor de Música
  - 2.1.2 - Teatro dos Artistas e dos Estudantes
    - Setor de Administração
    - Setor Técnico
- 2.2 - Coordenadoria de Promoção Cultural
  - 2.2.1 - Biblioteca Pública
    - Setor de Administração
    - Serviço de Processos Técnicos e Documentação
  - 2.2.2 - Casa da Cultura
    - Setor de Administração
    - Setor de Difusão Cultural
  - 2.2.3 - Museu do Estado
    - Setor de Administração
    - Serviço de Documentação e Pesquisa
  - 2.2.4 - Centro de Artes
    - Setor de Administração
    - Setor Técnico
    - Setor de Promoções e Eventos
- 3 - Subsecretaria de Desportos
  - 3.1 - Coordenadoria de Desportos
    - 3.1.1 - Núcleo Desportivo
      - Setor de Eventos e Promoções
      - Setor de Avaliação e Controle
      - Setor de Informação e Documentação
    - 3.1.2 - Núcleo de Saúde Desportiva
      - Setor Médico-Dentológico
      - Setor de Nutrição
      - Setor de Fisioterapia e Reabilitação
  - 3.2 - Coordenadoria de Praças Esportivas
    - Serviço de Apoio Administrativo do Ginásio Rêno Monteiro
    - 3.2.1 - Gerência do Estádio Vivaldo Lima
      - Setor de Pessoal
      - Setor de Material e Patrimônio
      - Setor de Manutenção e Limpeza
      - Setor de Portaria e Vigilância
    - 3.2.2 - Gerência da Vila Olímpica
      - Setor de Pessoal
      - Setor de Material e Patrimônio
      - Setor de Manutenção e Limpeza
      - Setor de Portaria e Vigilância
      - Setor de Alojamento
      - Setor de Restaurante
    - 3.2.3 - Gerência do Ginásio Elias Assayag
      - Setor de Apoio Operacional

## VI - ÓRGÃOS DE EXECUÇÃO SETORIAL

- 1 - Subcoordenadorias de Ensino
  - 1.1 - Escolas Públicas Estaduais da Capital
- 2 - Coordenadorias Regionais
  - 2.1 - Escolas Públicas Estaduais do Interior

## VII - ENTIDADES VINCULADAS

- 1 - Instituto de Educação Rural do Amazonas - IERAM
- 2 - Instituto de Tecnologia da Amazônia - ITAM
- 3 - Superintendência de Televisão e Rádio Educativa do Amazonas - SIRLA

Art. 4º - Os Conselhos Estaduais de Educação, Cultura e Regional de Desportos são órgãos normativos, consultivos e fiscalizadores a quem compete a aprovação dos programas estaduais nas áreas concernentes ao ensino público e particular, artes, letras e desenvolvimento dos desportos, na forma da legislação federal e estadual pertinentes.

Parágrafo Único - Os Conselhos de que trata o "caput" deste artigo terão a sua composição, organização e competências definidas em regulamentos específicos.

Art. 5º - A Comissão de Regime Disciplinar do Magistério - C.R.D.M. compete apurar e analisar os ilícitos administrativos praticados por integrantes do Magistério, qualquer que seja o seu regime jurídico, através de processo disciplinar administrativo, obedecendo as normas estabelecidas no Estatuto do Magistério.

Parágrafo Único - A Comissão de Regime Disciplinar do Magistério - C.R.D.M. terá sua composição, organização e competência definida em regimento específico, aprovado pelo Governador do Estado.

Art. 6º - Ao Secretário de Estado da Educação, Cultura e Desportos compete o desempenho das atribuições estabelecidas no parágrafo único, do art. 58, da Constituição Estadual e outras que lhe forem delegadas pelo Governador do Estado.

Art. 7º - Aos Subsecretários de Estado da Educação, Cultura e Desportos, compete auxiliar diretamente o Secretário no desempenho de suas atribuições, através da coordenação geral dos órgãos de atividades-fim, bem como o cumprimento de outras atribuições que lhe forem conferidas.

Art. 8º - Os órgãos básicos integrantes da estrutura da Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desportos tem as seguintes competências:

I - Chefia de Gabinete - assistir ao Secretário e Subsecretários em sua representação política e social, incumbindo-se do preparo do expediente;

II - Assessoria - assessorar o Secretário e Subsecretários em assuntos técnicos, administrativos, jurídicos e de comunicação social, relacionados com a área de atuação da SEDUC;

III - Coordenadoria Setorial de Planejamento - dirigir, coordenar, executar, supervisionar e controlar as atividades relativas a informática, modernização, programação, acompanhamento e avaliação do sistema, bem como proceder a estudos, pesquisas e estatísticas, articulando-se com todos os órgãos estaduais e federais;

IV - Departamento de Administração - dirigir, coordenar, supervisionar, controlar, avaliar e executar as atividades específicas e genéricas, relativas a material, patrimônio, serviços gerais e manutenção, de acordo com as diretrizes emanadas dos respectivos órgãos centrais;

V - Departamento de Finanças - dirigir, coordenar, controlar e avaliar o cumprimento das competências específicas e genéricas relativas a execução financeira, orçamentária e de contabilidade, conforme diretrizes emanadas dos órgãos centrais;

VI - Departamento de Pessoal - dirigir, coordenar, controlar e avaliar o exercício das competências específicas e genéricas das atividades relativas a movimentação, registro, controle e pagamento de pessoal, obedecendo diretrizes dos órgãos centrais;

VII - Departamento de Desenvolvimento Técnico e Pedagógico - prestar assessoramento aos órgãos superiores em matéria de qualificação, capacitação e atualização de recursos humanos técnicos e pedagógicos, nas atividades educacionais, culturais e desportivas da SEDUC, bem como promover e planejar a formação e capacitação de recursos humanos da Secretaria, assegurando ação integrada com a Secretaria de Estado da Administração - SEAD - Escola de Serviço Público do Estado do Amazonas - ESPEA;

VIII - Coordenadoria de Ensino - coordenar, orientar, executar e avaliar as atividades relacionadas ao ensino básico, médio, especial e de jovens e adultos;

IX - Coordenadoria de Ensino - coordenar, controlar e avaliar a execução das competências específicas e genéricas de atendimento de assistência comunitária e de material didático em articulação com instituições afins;

X - Coordenadoria de Ensino - coordenar, orientar, controlar e implementar os dispositivos legais aplicáveis aos estabelecimentos de ensino públicos e particulares;

XI - Coordenadoria de Artes - coordenar, orientar, executar e avaliar as atividades a dança, teatro e música desenvolvidas nos Teatros e dos Artistas e dos Estudantes;

XII - Coordenadoria de Cultura - coordenar, orientar, executar e avaliar as desenvolvidas pela Biblioteca Pública, Casa da Cultura do Estado e Centro de Artes;

XIII - Coordenadoria de Desportos - coordenar, orientar, executar e avaliar a política do desportos, bem como promover os eventos estadual e relacionar-se com entidades dirigentes e internacionais;

XIV - Coordenadoria de Práticas - coordenar, orientar, executar e avaliar as competências relativas ao Estádio Vivaldo Lima, VIL, Ginásio Rênce Monteiro e Ginásio Elias Assayag.

Art. 9º - As competências e as atribuições dos dirigentes serão definidas em regimento interno, aprovado através de ato do Secretário.

Art. 10 - Os cargos de Direção - AD e as Gratificações de Função - GF são as do Anexo I e II, deste Decreto.

Art. 11 - Ficam extintos os cargos e funções gratificadas da estrutura anterior dos Anexos III e IV, deste Decreto, a contar de 01 de 1991.

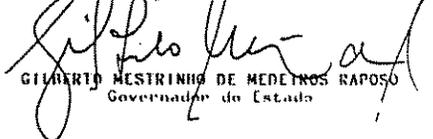
Art. 12 - Ficam vedadas e os concessões de gratificação de qualquer natureza, sobre os valores dos cargos de Assistência Direta e GF de Função de que trata este Decreto.

Parágrafo Único - Excluem-se do que trata este Decreto o adicional por tempo de funcionário quando este faça opção pelo vencimento de Assistência Direta.

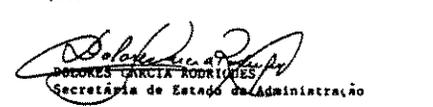
Art. 13 - Fica revogado o Decreto nº 12.775 de 15 de janeiro de 1990 e demais disposições em contrário.

Art. 14 - Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação, retroagindo seus efeitos a partir de 1991.

GABINETE DO GOVERNADOR DO ESTADO DO AMAPÁ, em Manaus, 09 de junho de 1991.

  
GILMARIO MESTRINHO DE MEDEIROS RAPOSO  
Governador do Estado

  
ORÍGENES ANGELITINO MARTINS  
Secretário de Estado da Educação, Cultura e Desportos

  
DORCAS GARCIA RODRIGUES  
Secretária de Estado da Administração

## DECRETO Nº 15.207 DE 05 DE FEVEREIRO DE 1993

ALTERA o Decreto nº 14.041 de 09 de julho de 1991 que dispõe sobre a Estrutura Organizacional da Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desportos, e dá outras providências.

O GOVERNADOR DO ESTADO DO AMAZONAS, usando das atribuições que lhe são conferidas pelo item X, do artigo 54 da Constituição Estadual, e

CONSIDERANDO, ainda, o que consta do Processo nº 0364/93/SEAD,

## D E C R E T A

Art. 1º - As Subcoordenadorias de Ensino e as Coordenadorias Regionais, constantes dos sub-ítem 1 e 2, do item VI, do artigo 3º, do Decreto nº 14.041 de 09 de julho de 1991, que dispõe sobre a Estrutura Organizacional da Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desportos, passam a denominar-se, respectivamente, de Unidades Educacionais da Capital e de Unidades Educacionais do Interior, assim como as Seções constantes da Divisão de Controle de Pagamento, do Departamento de Pessoal.

Art. 2º - Os Anexos I e II do Decreto nº 14.041 de 09 de julho de 1991, passam a vigorar na forma dos Anexos deste Decreto.

Art. 3º - As Gratificações de Funções de Diretor de Escola e de Secretário de Escola constantes do Anexo II do Decreto nº 14.041 de 09 de julho de 1991, alterado por este Decreto, serão distribuídas de acordo com o porte de cada Escola, cujos critérios serão estabelecidos pela Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desportos.

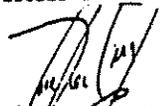
Art. 4º - Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, retroagindo seus efeitos a 1º de fevereiro de 1993.

Art. 5º - Revogam-se as disposições em contrário.

GABINETE DO GOVERNADOR DO ESTADO DO AMAZONAS, em Manaus, 05 de fevereiro de 1993.

  
MANOEL DO CARMO CHAVES NETO  
Governador do Estado, em exercício

  
DORETES GARCIA RODRIGUES  
Secretaria de Estado da Administração

  
JUVÊNCIO CLÁUDIO DE SOUZA FILHO  
Secretário de Estado da Educação,  
Cultura e Desportos

# Diário Oficial

Manaus, segunda-feira,  
10 de fevereiro de 1992

GOVERNO GILBERTO MESTRINHO

Número 27.396  
Ano XCIX

## PODER EXECUTIVO

DECRETO Nº 14473 DE 10 DE FEVEREIRO DE 1992

CRIA no âmbito de cada unidade de ensino do SEDUC o Conselho de Escola e dá outras providências.

O GOVERNADOR DO ESTADO DO AMAZONAS, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo artigo 54, item VIII, da Constituição Estadual, e

CONSIDERANDO que a escola não deve se apresentar isolada nem distanciada da comunidade a que serve;

CONSIDERANDO que a integração dos diversos segmentos da comunidade escolar representa, necessariamente, ganhos de qualidade para o processo ensino-aprendizagem;

CONSIDERANDO que a questão escolar deve ser compartilhada pelo Governo, seus representantes e os concidadãos;

CONSIDERANDO que a escola não pode prescindir do apoio da comunidade para o desempenho de sua nobre missão;

### DECRETA

Art. 1º - Ficam criadas nas escolas da rede estadual de ensino, da Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desporto os Conselhos de Escola.

Art. 2º - O Conselho de Escola é o órgão superior de deliberação coletiva, vinculado a cada unidade de ensino, cuja finalidade é promover e apoiar a atuação integrada dos diferentes segmentos que compõem a comunidade escolar.

Art. 3º - O Conselho de Escola é constituído:

- I - do Patrono da Escola, como seu presidente nato;
- II - do Diretor da Escola, como seu vice-presidente;
- III - de um especialista em educação;
- IV - de um professor;
- V - de um funcionário;
- VI - de um aluno maior de dezesseis anos;
- VII - de um pai de aluno, eleito pelos demais pais de alunos matriculados no estabelecimento;
- VIII - de um representante da comunidade onde está inserida a unidade escolar;

§ 1º - Os membros de que tratam os incisos III, IV e VI deste artigo, serão eleitos pelos seus pares em exercício ou matriculados, no caso dos alunos, na respectiva escola.

§ 2º - Será de dois (2) anos o mandato dos membros referidos nos incisos III a VIII deste artigo, reconduzidos por igual período uma única vez.

Art. 4º - É competência do Conselho de Escola:

- I - exercer a supervisão geral no âmbito do estabelecimento;
- II - propor medidas visando a eficiência, melhoria e otimização do ensino;
- III - sugerir ações com vista a integração escola-comunidade;
- IV - cumprir e fazer cumprir o Estatuto do Magistério Público do Estado do Amazonas e outras normas referentes a educação;
- V - oferecer sugestões a serem incorporadas ao Plano Anual de Atividades da Escola;
- VI - sugerir e apoiar medidas de conservação do imóvel da escola, suas instalações, mobiliário e equipamentos.

Art. 5º - O Conselho reunir-se-á, ordinariamente a cada mês e, extraordinariamente, quando convocado pelo seu Presidente ou por maioria simples dos seus membros.

Parágrafo Único - As reuniões do Conselho não são remuneradas.

Art. 6º - Na ausência ou impedimento do Presidente e do Vice-Presidente responde pela Presidência do Conselho, o integrante do grupo Magistério, membro do Colegiado, com mais tempo de serviço na Escola ou, em caso de empate, o mais velho.

Art. 7º - O Secretário da Escola será também o Secretário Executivo do Conselho.

Art. 8º - As decisões do Conselho serão tomadas por maioria simples dos votos.

Art. 9º - Ao Presidente do Conselho, compete:

- I - representar o Conselho;
- II - presidir as reuniões do Colegiado;

III - convocar os membros do Conselho para as reuniões ordinárias e extraordinárias;

IV - conceder licença para o afastamento temporário de qualquer membro do Conselho por um período nunca superior a noventa dias.

Art. 10 - Ao Secretário Executivo compete:

- I - secretariar as reuniões do Colegiado;
- II - despachar o expediente do Conselho;

Art. 11 - Ao membro do Conselho compete:

- I - colaborar nas iniciativas e atividades do Colegiado;
- II - apresentar sugestões, visando a melhoria do processo ensino-aprendizagem na Escola;
- III - participar das reuniões do Conselho;
- IV - votar e ser votado;

§ 1º - Poderá o mandato o membro do Conselho que deixar de comparecer sem justificativas a três (3) reuniões consecutivas, ou a cinco (5) alternadas.

§ 2º - Ocorrendo vaga, o Conselho promoverá a escola de membro substituto, nos termos do disposto neste Decreto.

Art. 12 - Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação.

Art. 13 - Revogam-se as disposições em contrário.

GABINETE DO GOVERNADOR DO ESTADO DO AMAZONAS, em Manaus, 10 de fevereiro de 1992.

*Gilberto Mestrinho de Medeiros Raposo*  
GILBERTO MESTRINHO DE MEDEIROS RAPOSO  
Governador do Estado

*Roberto Garcia Rodrigues*  
ROBERTO GARCIA RODRIGUES  
Secretaria de Estado da Administração

*Antônio Aquilino Martins*  
ANTÔNIO AQUILINO MARTINS  
Secretário de Estado da Educação, Cultura e Desporto

### AVISO

Estamos publicando anexo a esta edição, Resenha de Portarias da SECRETARIA DA EDUCAÇÃO CULTURA E DESPORTOS, Decisões e Despachos da SECRETARIA DA ECONOMIA, FAZENDA E TURISMO.

**HOJE**

**1980**

**16 PAGINAS**

**Mengo tenta a 1ª vitória**

Flamengo tenta se reabilitar da derrota para o Vasco, jogando contra o America hoje à tarde no Maracanã. Essa é uma das onze partidas de hoje pela segunda rodada da Copa União. Em São Paulo, Corinthians e Fluminense. **Jornal de Esporte**

**Esquadrão assassinou "Nicanor"**

O desconhecido morto há 90 dias, foi encontrado na floresta de Caimã, é um marginal conhecido por Nicanor. A revelação foi feita, ontem, por uma pessoa que se diz membro do "Esquadrão". **Polfeca**

# OPÓRCO

DOAMAZONAS

## ACAO INDEPENDENTE

Presidente: Valério Lima. **JRINO** Nº 170. Manaus, Quinta-feira, 07 de Setembro de 1988

### Amazonino suspende diálogo com os professores

**Oposição permanece viva**

Os partidos de oposição não chegaram a um acordo. A tese da candidatura para enfrentar o ex-governador Gilberto Mesquita na corrida à Prefeitura Municipal de Manaus caiu por terra. Assesores dos candidatos Arnar Neto (PSB) e Nonato Oliveira (PL) chegaram a marcar uma reunião conjunta para ontem à noite, mas ela acabou não acontecendo. Os dois candidatos radicalizaram e acabaram torpedeando reunião. **Página 2**

# GOVERNADOR ASSUME AGRESSÃO À APPAM

O governador Amazonino Mendes confirmou, ontem, que os policiais que agiram brutalmente contra os professores, anteontem, na avenida Djalma Batista, agiram segundo a sua orientação. O governador disse que não aceitou o protesto dos professores contra o arrocho salarial perpetrado contra a categoria. Ontem, era dia de audiência entre a APPAM e o governo, mas Amazonino Mendes disse que a partir dos incidentes da avenida, não haveria mais diálogo. Ele sequer recebeu a comissão de professores. **Página 5**



**Postos não abrem hoje**

□ **Página 5**

**Candidato tarado é preso**

□ **Jornal de Polfeca**

**Tarifa de ônibus sobe**

# faz AP

...faz parte das de Propriedade Nacional, sendo o quadro de associados e colaboradores e coloca os membros da em-

...para explicação a ela, os interesses encaminhou bre a decisão quadro de as-

# s 30 sicas

...de João eiroz; "Mata, de Benedito so amor" de ório e Ruberval ucura e Soli- demar Marinho no; "Flores de e Muntz e Ama- ira; "Danças e Eugênio Mari; de Alirio Mar- to a árvore" de Morena"; de ines; "Viola de tenato Nélson; Mundo da Paz"; "Aado, e "A voz e Ofânio Frei-

...se classificou ão "Canto de de José Carlos raldo Brasil, O le Silvas, com de Judas Tadeu e Benjamin a a canção "Vla- dney Bento.

## GOVERNO ROMPE NEGOCIAÇÕES

# Amazonino evita o diálogo com a Appam

Em sua segunda audiência com a Comissão dos 15, representação oficial dos professores profissionais junto ao Governo do Amazonas, o governador Amazonino Mendes, argumentou que não haveria reunião, justificando que "não é truísmo e sim democrático, mas afirmou que mandou os policiais civis afinde que evitassem a passeata que os professores tinham armado para o dia 5, dia não haver mais diálogo", e se retirou do recinto. A comissão rebatou a atitude tomada pelo governador, dizendo que ele mentiu sobre a passeata, uma vez que não haveria passeata alguma, já que estavam na avenida apenas para distribuir documento à população e colocar suas faixas reivindicatórias, atrás das arquibancadas e que o governador é que havia rompido com as negociações.

Para justificar o seu rompimento nas negociações com a Comissão dos 15, Amazonino Mendes disse, que não se achava em condições de dialogar com os professores, face ao incidente ocorrido no dia 5 último. "Na audiência passada, deixei claro que ontem mostraria as reais condições financeiras em que se encontra o Estado, mas vocês (professores), resolveram tumultuar ao tentarem desferir a avenida Djalma Batista, no dia do desfile cívico, com faixas de protestos, daí eu ter mandado os policiais civis evitarem que vocês fizessem a passeata".

Amazonino ainda disse que vai dar um aumento, mas não especificou o percentual, por que ao terminar de falar à Comissão e à Imprensa, presentes à audiência, virou as costas e saiu do recinto onde se realizou

quem rompeu as negociações e, ainda, mentiu quando disse que os professores não queriam fazer passeata no último dia 5.

"Entendemos que foi o governador quem rompeu o diálogo e ainda mentiu quando disse que nós faríamos passeata na avenida, tentando com isso nos ridicularizar perante à opinião pública e, mais, também tenta jogar alguns policiais civis contra os professores, quando estes estão tão empenhados, quanto nós, na campanha por melhores condições de trabalho e melhores salários", disse um membro da Comissão, Arminda Mourão.

Já o professor e membro da Comissão, José Maciel, alertou para o fato de que o governador, ao afirmar que mandou os policiais civis impedir que os professores distribuíssem o documento à população e colocassem suas faixas em locais onde o povo pudesse ler as suas frases, contrariou o secretário de segurança, Nonato Lopes, que tinha afirmado que os professores foram impedidos pelos próprios populares presentes ao desfile cívico.

Diante disso, Arminda ressaltou que "é muito estranho que a Polícia Civil tenha agido coercitivamente contra os professores, uma vez que eles estão se aproximando do Fórum do Servidor Público". Mostrando-se solidária aos policiais sérios que estão numa mesma luta salarial, ela também repudiou a infiltração de pessoas inescrupulosas dentro da Polícia, tentando comprometer o movimento dos professores e também dos policiais civis".

sem poder dialogar com o



Amazonino evita professores

qualquer pergunta ao governador. Assim, a atitude tomada pelo governador, a Comissão dos 15 falou que, face às declarações do governador, "que se diz sério e democrata", é o governador

negociar, a Comissão dos 15 entregou no Protocolo do Gabinete da Casa Civil, suas propostas, onde exigia uma contraproposta do governador. Admitindo que os professores vão à radicalização devido a atitude tomada pelo Governo, a Comissão dos 15 se dirigiu à praça da Polícia, onde outros professores faziam vigília à espera do resultado da negociação, que não ocorreu pela intransigência governamental amazoninense.

**Detenções** — Ainda sobre o incidente ocorrido na avenida Djalma Batista, envolvendo policiais e professores, foram detidos na ocasião os professores Pedro Sérgio Gusmão, da Unidade de Cachoeirinha, e Tarcísio Leão, da Unidade do Cidade Nova. Pedro Sérgio com quem ele e Tarcísio, foram detidos por policiais à paisana e conduzidos para a Delegacia Geral, onde foram entregues ao delegado Luís Conceição, que os soltou às 13 horas depois de assinarem depoimentos sobre a participação no incidente.

Segundo informações, os policiais que estavam na avenida e que entraram em atrito com os professores, foram os militares da 2ª Seção, da PMAM. Os policiais civis só estavam lá para tomar as faixas e não ocorrer os professores, o que ocorreu por parte dos militares a paisana. O professor que foi agredido pelo policial ainda ontem amarelhou vomitando sangue, devido ao chute que levou no estômago. Segundo Francisco Leites, que foi arrolado no PSM, "o caso agora está nas mãos do advogado da Appam, já que registrarão a queixa contra o