



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
Faculdade de Educação – FE
Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE
Linha de pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação – PDCA

DANYELA MARTINS MEDEIROS

**OS PROCESSOS DE (DES) PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE SOB O
PARADIGMA FORMATIVO DOS APARELHOS PRIVADOS DE HEGEMONIA:**
analisando uma experiência no Centro-Oeste

Brasília – DF
2024

DANYELA MARTINS MEDEIROS

**OS PROCESSOS DE (DES) PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE SOB O
PARADIGMA FORMATIVO DOS APARELHOS PRIVADOS DE HEGEMONIA:**
analisando uma experiência no Centro-Oeste

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação, na Linha de Pesquisa Profissão Docente, Currículo e Avaliação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Shirleide Pereira da Silva Cruz.

Brasília – DF
2024

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

MM488p

Martins Medeiros, Danyela
OS PROCESSOS DE (DES) PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE SOB O
PARADIGMA FORMATIVO DOS APARELHOS PRIVADOS DE HEGEMONIA:
analisando uma experiência no Centro-Oeste / Danyela
Martins Medeiros; orientador Shirleide Pereira da Silva
Cruz. -- Brasília, 2024.
223 p.

Tese(Doutorado em Educação) -- Universidade de Brasília,
2024.

1. Profissionalização docente. 2. Aparelhos Privados de
Hegemonia. 3. Programas Estaduais de Alfabetização. 4.
Privatização. 5. Desprofissionalização docente. I. Pereira
da Silva Cruz, Shirleide, orient. II. Título.

DANYELA MARTINS MEDEIROS

**OS PROCESSOS DE (DES) PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE SOB O
PARADIGMA FORMATIVO DOS APARELHOS PRIVADOS DE HEGEMONIA:**

analisando uma experiência no Centro-Oeste

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Brasília, 19 de dezembro de 2024.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Maria Abádia da Silva
Presidente
Faculdade de Educação – PPGE – UnB

Prof^a. Dr^a. Shirleide Pereira da Silva Cruz
Presidente
Faculdade de Educação – PPGE – UnB

Prof^a. Dr^a. Eliana da Silva Felipe
Membro Externo
Faculdade de Educação – PPGE – UFPA

Prof. Dr. Renato Barros de Almeida
Membro Externo
Faculdade de Educação – PPGE PUC/GOIÁS

Prof^a. Dr^a. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva
Membro Interno
Faculdade de Educação – PPGE – UnB

Prof^a. Dr^a. Ana Sheila Fernandes Costa
Membro Suplente
Faculdade de Educação – FE – UnB

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por todas as oportunidades concedidas a mim, pela força e tranquilidade nos momentos de fraqueza e dificuldades.

Ao meu pai e minha mãe por terem feito o melhor que podiam e oferecido dias de dedicação e sacrifício para a formação e crescimento das filhas e netas.

Ao meu marido pela compreensão e incentivo que me fizeram reconhecer que eu sou capaz de alcançar qualquer objetivo de vida.

Ao meu filho, que me ensinou o amor em sua forma mais genuína e que me deu forças para continuar dia após dia.

Às minhas irmãs e sobrinhas que se orgulham sempre ao compartilhar das minhas alegrias.

Agradeço, de forma muito especial, à minha orientadora, Professora Shirleide Cruz, pela amizade, respeito e paciência no processo de ensino, que desde o mestrado me incentivou a progredir sempre um pouco mais.

Às professoras e aos professores que têm participação especial nesta caminhada: Kátia Curado, Ana Sheila Costa, Maria Abádia, Cristina Helena, Edileuza Fernandes, Ricardo Festi, Eliana Felipe e Renato Barros.

Aos meus amigos que sempre me incentivaram e estiveram presentes (mesmo online) e fizeram este processo formativo ter mais doçura e leveza: Maira, Leonardo, Fernando, Monique e Viviane. Aos companheiros da SEEDF, meus amigos para toda a vida: Margareth, Elaine e Zu.

Aos amigos do grupo de pesquisa GEPFAPE, que colaboraram para o alcance do sentido coletivo da formação de professores da Educação Básica.

Por fim, e de maneira especial, à Secretaria de Estado de Educação, que por meio de políticas de valorização e formação docente, possibilitou a realização do meu doutoramento em educação, com o devido afastamento remunerado para estudos durante 4 anos. E após, 22 anos como servidora da SEEDF, retorno para continuidade de trabalho na Educação Básica.

CONHECIMENTO

Se tiver um pão e eu tiver um euro, e eu uso o meu euro para comprar o seu pão, no final da troca eu terei o pão e você o euro. Parece um equilíbrio perfeito, não?

A tem um euro, B tem um pão; depois, A tem o pão e B o euro. É uma transação justa, mas meramente material.

Agora, imagine que tem um soneto de Verlaine ou conhece o teorema de Pitágoras, e eu não tenho nada. Se me ensinar, no final dessa troca, eu terei aprendido o soneto e o teorema, mas você ainda os terá também. Nesse caso, não há apenas equilíbrio, mas crescimento.

No primeiro, trocamos mercadorias. No segundo, partilhamos conhecimento. E enquanto a mercadoria se consome, a cultura se expande infinitamente.

Michel Serres

RESUMO

Esta pesquisa, vinculada à Linha Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, tem como objetivo principal compreender o processo de profissionalização de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando os fundamentos e mecanismos de privatização dos Aparelhos Privados de Hegemonia (APH). Na obra gramsciana, o conceito de “aparelho hegemônico” é coligado à articulação estatal e é entendida como uma sociedade particular, privada que tem como objetivo um novo terreno ideológico para a reprodução e manutenção de uma classe. O estudo identifica e caracteriza a atuação de APH na rede estadual de Goiás, focando no Programa de Alfabetização AlfaMais Goiás. Com caráter qualitativo e utilizando a pesquisa documental sob a perspectiva do materialismo histórico e dialético, o estudo segue uma metodologia que incluiu revisão de literatura sobre o tema de abordagem da profissionalização docente nas vertentes que a consideram como processos de formação profissional do professor ou as que levam em conta o histórico da docência pelas transformações sofridas ao longo do tempo (Shiroma; Evangelista, 2010), levando a processos de desprofissionalização ou profissionalização. Os autores que nos ajudaram a interpretar o contexto educacional diante do cenário que se apresenta são: Shiroma (2003; 2010); Evangelista (2008; 2021); Freidson (2019), sobre o par dialético profissionalização/desprofissionalização. E sobre os mecanismos e os processos de privatização na educação: Laval (2019); Laval; Dardot (2017); Adrião (2017; 2018; 2021; 2022); Adrião; Peroni (2011); Venco; Bertagna; Garcia (2021); Peroni (2015; 2017); Seki (2020); Seki; Evangelista (2019) e Freitas (2012; 2018). E ainda, sobre a formação continuada de professores, Curado Silva (2018; 2021). A partir da contextualização histórica das políticas de formação docente no período de 2010 a 2023, analisamos o Programa Estadual AlfaMais Goiás no contexto do Acordo de Cooperação com o Aparelhos Privados de Hegemonia. Os resultados mostram que o APH, Associação Bem Comum (ABC), tem desempenhado um papel hegemônico na definição das políticas de alfabetização no país. A presença desses APH nas redes públicas estaduais via Regime de Colaboração é justificada pela busca de melhorias na qualidade do ensino, com eficiência gerencialista e garantia da alfabetização de todos os estudantes até o 2º Ano do Ensino Fundamental. A pesquisa revela que a privatização da educação tem avançado para a educação básica, impactando significativamente a trajetória profissional e o trabalho docente. Os princípios empresariais têm sido adaptados para gerenciar redes de ensino e influenciar os processos formativos, levando a um novo paradigma, que privilegia formações de curto prazo e avalia o desempenho dos estudantes e dos docentes, utilizando-se da meritocracia como resposta mais adequada à valorização profissional. Os resultados foram organizados em cinco categorias explicativas: hegemonia na governança em programa estadual de alfabetização; formação continuada voltada para o programa em si; trabalho docente orientado com separação entre concepção e execução; meritocracia restringida e mediações para a carreira, que indicaram a desprofissionalização, com uma perspectiva de conhecimento fluido e temporário, enfraquecendo a autonomia docente, a progressão na carreira e as condições de trabalho nas classes de alfabetização.

Palavras-chave: Alfabetização. Aparelhos Privados de Hegemonia. Formação Docente. Privatização da Educação. Profissionalização Docente.

ABSTRACT

This research, linked to the Teacher Profession, Curriculum, and Assessment (PDCA) line of the Graduate Program in Education at the University of Brasília, aims to understand the professionalization process of teachers in the early years of Elementary Education, considering the foundations and mechanisms of privatization in the Privileged Devices of Hegemony (PDH). In the Gramscian framework, the concept of the “hegemonic apparatus” is associated with state articulation and is understood as a private, particular society whose objective is to create a new ideological space for the reproduction and maintenance of a class. The study identifies and characterizes the role of PDH within the state network of Goiás, focusing on the AlfaMais Goiás Literacy Program. With a qualitative approach, using documentary research through the lens of historical materialism and dialectics, the study follows a methodology that includes a literature review on the theme of teacher professionalization, from perspectives that consider it as a process of professional teacher development or those that take into account the history of teaching through the transformations experienced over time (Shiroma; Evangelista, 2010), leading to processes of deprofessionalization or professionalization. The authors who helped us interpret the educational context within the current scenario are: Shiroma (2003; 2010); Evangelista (2008; 2021); Freidson (2019), regarding the dialectical pair professionalization/deprofessionalization. And regarding the mechanisms and processes of privatization in education: Laval (2019); Laval; Dardot (2017); Adrião (2017; 2018; 2021; 2022); Adrião; Peroni (2011); Venco; Bertagna; Garcia (2021); Peroni (2015; 2017); Seki (2020); Seki; Evangelista (2019); and Freitas (2012; 2018). Also, on the topic of teacher professional development: Curado Silva (2018; 2021). Through the historical contextualization of teacher training policies between 2010 and 2023, we analyze the AlfaMais Goiás State Program in the context of the Cooperation Agreement with the Privileged Devices of Hegemony. The results show that the PDH, Bem Comum Association (ABC), has played a hegemonic role in defining literacy policies in the country. The presence of these PDH in state public networks through the Collaboration Regime is justified by the pursuit of improvements in educational quality, with managerial efficiency and the guarantee of literacy for all students by the 2nd year of elementary school. The research reveals that the privatization of education has advanced into basic education, significantly impacting the professional trajectory and teaching work. Business principles have been adapted to manage school networks and influence formative processes, leading to a new paradigm that privileges short-term training programs and evaluates student and teacher performance, using meritocracy as the most appropriate response to professional valorization. The results were organized into five explanatory categories: hegemony in governance in the state literacy program; continuing education focused on the program itself; teaching work guided by a separation between conception and execution; restricted meritocracy and career mediation, which indicated deprofessionalization, with a perspective of fluid and temporary knowledge, weakening teacher autonomy, career progression, and working conditions in literacy classrooms.

Keywords: Literacy. Devices Privileged by Hegemony. Teacher Training. Privatization of Education. Teacher Professionalization.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ABC	Associação Bem Comum
APH	Aparelho Privado de Hegemonia
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EB	Educação Básica
ENAP	Escola Nacional de Administração Pública
GT	Grupo de Trabalho
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LEIA	Leitura, Escrita e Interpretação na Alfabetização
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a cooperação e desenvolvimento econômico
ONG	Organização Não-Governamental
OS	Organismos Supranacionais
OS	Organização Social
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Parceria Público-Privada
Rede Estrado	Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente
Renafor	Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica
TPE	Todos pela Educação
Undime	União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação

LISTA DE FIGURAS, QUADROS E TABELAS

Figura 1 – Quantitativo de documentos analisados – programa AlfaMais Goiás	20
Figura 2 – Percentual dos estudantes por níveis de proficiência em Língua Portuguesa SAEB 2º Ano do Ensino Fundamental – Brasil – 2019-2021	53
Figura 3 – APH da parceria de alfabetização em regime de colaboração (PARC).....	62
Figura 4 – Mapa físico de Goiás.....	85
Figura 5 – Índice de desenvolvimento da educação básica, Goiás, Anos Iniciais (2015 a 2021)	86
Figura 6 – Evolução da distorção idade-série nos anos iniciais do EF, 2019 a 2022.	87
Figura 7 – Calendário de formações e avaliações AlfaMais Goiás – 2024	99
Figura 8 – Redes de atuação APH na formação docente e programas de alfabetização	110
Figura 9 – Instruções para a aplicação da prova de fluência e uso do aplicativo Caed Avaliação.....	145
Figura 10 – Procedimentos para a aplicação do teste de fluência, 2024	148
Figura 11 – Quantitativo de municípios premiados pelo programa AlfaMais Goiás	158
Figura 12 – Salários da carreira magistério público de Goiás, 2022	168
Figura 13 – Análise dos resultados do Saego-Alfa (2022) e avaliação de fluência (2023).....	173

Quadro 1 – Atuação dos APH na educação pública estadual e formação docente 2020-2021	16
Quadro 2 – Marcos regulatórios da relação público-privada na educação.....	Erro!
Indicador não definido.	
Quadro 3 – Síntese parceria, avaliação estadual e premiação	70
Quadro 4 – Documentos referentes ao programa AlfaMais Goiás	76
Quadro 5 – Relação dos objetivos da pesquisa, componentes institucionais, subcategorias e categorias.....	79
Quadro 6 – Relação entre o estado do conhecimento e categorias do objeto	82
Quadro 7 – Acordo de cooperação, obrigações e responsabilidades, 2021	93

Quadro 8 – Hegemonia na governança em programa estadual de alfabetização	106
Quadro 9 – Formação continuada voltada para o programa em si	121
Quadro 10 – Conteúdo programático, Curso do Programa AlfaMais Goiás, 60h (2022)	124
Quadro 11 – Relação do trabalho docente, concepção e execução	135
Quadro 12 – Gêneros literários e conteúdos por sequência didática, LEIA, 1º Ano, 2021.	140
Quadro 13 – Práticas de linguagem e orientações de abordagem, LEIA (2021)	141
Quadro 14 – A meritocracia restringida	154
Quadro 15 – As mediações para a carreira.....	165
Quadro 16 – Exemplificação dos dados do PARFI (2023)	176

Tabela 1 – Resultados do Ideb por estados – Ensino Fundamental e Ensino Médio (2023).....	118
Tabela 2 – Níveis de fluência, rede municipal, 2022 e 2023	149
Tabela 3 – Nível pré-leitor, rede municipal, 2023, avaliação diagnóstica	149
Tabela 4 – Resultados, Saego-Alfa 2021 e 2022, ...	150
Tabela 5 – Escolas premiadas – rede municipal, 2023, Prêmio LEIA.....	159
Tabela 6 – Categorias/número de escolas premiadas, 2023	162
Tabela 7 – Quantidade e valores de bolsas – programa AlfaMais, 2021	166

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	1
1.1 Relação com a revisão de literatura e objeto de pesquisa	10
1.1.1 Profissionalização docente.....	10
1.1.2 Elementos da privatização na educação brasileira	11
1.1.3 Aparelhos Privados de Hegemonia e o papel do Estado	13
2 CAPÍTULO 1 – A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE SOB O MOVIMENTO DE PRIVATIZAÇÃO: a presença de APH na formação continuada	23
2.1 Sentidos de profissão e profissionalização docente na atualidade	23
2.2 Configurações do Estado: mediações diante da presença de instituições privadas no ensino público	30
2.3 Mecanismos de privatização dos APH: elementos de construção de hegemonia na política educacional.....	41
3 CAPÍTULO 2 – MECANISMOS DE PRIVATIZAÇÃO E O REGIME DE COLABORAÇÃO NAS POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO	47
3.1 As políticas de alfabetização em nível nacional: dimensão da avaliação.....	51
3.2 As políticas para alfabetização em nível nacional: dimensão de formação continuada.....	54
3.2.1 A formação continuada no Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).....	58
3.2.2 A Política Nacional de Alfabetização (PNA) e a formação continuada de professores	65
3.3 As políticas de alfabetização em nível nacional: relação entre as dimensões formação continuada, avaliação e as políticas de bonificação	69
4 CAPÍTULO 3 – O APH ASSOCIAÇÃO BEM COMUM: configurações do trabalho, carreira e formação de professores alfabetizadores em Goiás	75
4.1 O Percurso da pesquisa documental: ao encontro das categorias explicativas ..	75
4.2 Identificação da rede estadual de ensino do Goiás	84
4.2.1 Sobre a carreira docente no estado de Goiás	88
4.3 Da parceria com a Associação Bem Comum	90

5 CAPÍTULO 4 – RECONFIGURAÇÃO DOS PROCESSOS DE	
PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE EM GOIÁS: hegemonia na governança em	
programa estadual de alfabetização	106
5.1 A concepção de hegemonia na atuação dos APH em redes	107
5.2 Novo modelo de governabilidade ao programa de alfabetização em Goiás	113
6 CAPÍTULO 5 – RECONFIGURAÇÃO DOS PROCESSOS DE	
PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE EM GOIÁS: formação continuada voltada para	
o Programa em si	121
7 CAPÍTULO 6 – RECONFIGURAÇÃO DOS PROCESSOS DE	
PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE EM GOIÁS: trabalho docente orientado,	
separação entre concepção e execução	135
7.1 O distanciamento entre quem produz e quem realiza: material concebido por	
agentes externos ao ambiente escolar.....	136
7.2 A avaliação de fluência no programa AlfaMais.....	143
8 CAPÍTULO 7 – RECONFIGURAÇÃO DOS PROCESSOS DE	
PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE EM GOIÁS: meritocracia restringida	154
9 CAPÍTULO 8 – RECONFIGURAÇÃO DOS PROCESSOS DE	
PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE EM GOIÁS: mediações para a carreira.....	165
CONSIDERAÇÕES FINAIS	184
REFERÊNCIAS	187
APÊNDICE A – OS APARELHOS PRIVADOS DE HEGEMONIA COM ATUAÇÃO	
NA FORMAÇÃO DOCENTE	211
APÊNDICE B – ASSOCIADOS GIFE ATUANTES NA FORMAÇÃO DE	
PROFESSORES	212
APÊNDICE C – PROTOCOLO DE LEITURA – I ETAPA DA PESQUISA	214
APÊNDICE D – APARELHOS PRIVADOS DE HEGEMONIA LOCALIZADOS EM	
DOCUMENTOS OFICIAIS NAS ÁREAS DE ENSINO	216
APÊNDICE E – DOCUMENTOS DO PROGRAMA PARC/abc E SEDUC/GO	218
APÊNDICE F – PROTOCOLO DE PESQUISA DOCUMENTAL	221
ANEXO A – LISTA DAS ESCOLAS PREMIADAS – ALFAMAIS GOIÁS, 2023.	222

1 INTRODUÇÃO

Este estudo integra a linha de pesquisa Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA) do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília, e tem como premissa analisar, a partir da imersão de políticas públicas para a alfabetização, as repercussões na formação de profissionais da educação básica no cenário contemporâneo.

O interesse por pesquisar o trabalho dos professores surgiu a partir do reconhecimento da profissionalidade docente como sentido de “ser e estar na profissão” e da compreensão, enquanto professora da rede pública de ensino do Distrito Federal, do sentido da formação continuada. Pude realizar o trabalho pedagógico em várias funções: professora regente, coordenadora, supervisora pedagógica e assessora especial. Tais funções me constituíram como profissional da educação, ao mesmo tempo em que tive oportunidade de imersão na formação *stricto sensu*, durante o mestrado acadêmico em educação. O mesmo ocorreu com o processo de doutoramento, no qual, afastada das minhas funções enquanto servidora pública, pude realizar os meus estudos sem perdas salariais e prejuízos nas progressões da carreira, o que me permitiu ter um novo olhar para a formação docente, projetando um interesse em entender como as tendências, a conjuntura política e os determinantes contextuais, vão constituindo um paradigma formativo docente na contemporaneidade.

A premissa da relevância da formação continuada esteve presente desde a realização do mestrado em educação, no período de 2016 e 2017, no qual meu objeto de estudo foi a constituição da profissionalidade docente no espaço-tempo da coordenação pedagógica no Distrito Federal, profissionalidade entendida a partir do trabalho docente. A análise da pesquisa no mestrado defende que as atividades profissionais exercidas pelo professor, de forma coletiva, estão explícitas nas práticas pedagógicas realizadas para a organização do trabalho docente, sendo imprescindíveis para a sua concretização, e são realizadas, também, em um espaço-tempo particularizado, contemplado em sua jornada de trabalho para atividades extraclasse, ou seja, o trabalho do professor não se restringe apenas à regência de classe, na escola, mas deveria conter tempo-espço remunerado para planejamento, avaliação e formação continuada. Uma formação como categoria explicativa e como

fator decisivo na melhoria das condições de ensino, aspecto que foi visto inclusive em boa parte dos estudos da revisão bibliográfica, isto é, uma formação permanente e atualizada que valoriza a socialização dos conhecimentos acadêmico-científicos no desenvolvimento profissional do docente. Como resultados, o estudo apontou para a

afirmação da profissionalidade docente no Espaço-tempo da Coordenação Pedagógica (ETCP), como espaço de formação profissional, se baseia numa construção de formação continuada pautada na crítica na qual o conhecimento incide diretamente sobre a atuação profissional, produzida pelos profissionais no interior do seu coletivo ou comunidade e que é controlado e regulado pelos próprios profissionais, determinando a pertença em uma comunidade profissional (Medeiros, 2017, p. 147).

Essa trajetória investigativa tem sido discutida, respaldada e orientada no Grupo de estudos e Pesquisas sobre a Formação e Atuação de Professores/Pedagogos (GEPFAPe), espaço no qual me constituo e sou constituída pesquisadora no campo da formação de professores. Dando continuidade ao interesse de investigar os processos de profissionalização docente, incluindo a dimensão da formação continuada, assim, prosseguimos os estudos nesse campo. Outro fato que tem me intrigado nos últimos anos é a referência de autoridade repassada por agentes que falam nas mídias em nome da educação para a sociedade, incluindo a formação de professores no país. Trata-se de pessoas ligadas aos Aparelhos Privados de Hegemonia¹, na maioria das vezes, pela ONG Todos pela Educação², assim, os sistemas de ensino públicos de educação básica e as universidades brasileiras parecem afastadas do papel de informar e formar a sociedade nos caminhos para a educação. Ora, se as pesquisas e estudos acontecem

¹ O conceito de Aparelho Privado de Hegemonia se refere ao coletivo de instituições – empresas com e sem fins lucrativos, ONGs e instituições da sociedade civil – que buscam uma articulação com o Estado criando possibilidades de difundir uma visão de mundo para a manutenção de uma classe. O termo será mais bem detalhado ao longo do texto.

² A presidente-executiva da ONG, Priscila Cruz, mestre em administração pública pela Harvard Kennedy School of Government, aparece de forma recorrente na mídia nacional para opinar, criticar ou afirmar caminhos para a educação nacional. É integrante voluntária do Conselho do Desenvolvimento Econômico e Social Sustentável – órgão consultivo vinculado à Secretaria de Relações Institucionais da Presidência da República (2023). O Todos pela Educação – TPE, segundo Martins (2016), denomina-se uma aliança nacional apartidária composta pela sociedade civil, pela iniciativa privada e por organizações sociais de educadores e de gestores públicos da educação. Tem como principal objetivo incidir sobre as políticas públicas para a educação básica brasileira, em nível nacional, a partir da bandeira do direito à qualidade da educação. O grupo justifica sua atuação a partir da corresponsabilidade pela educação, valendo-se de sua experiência empresarial na tentativa de reorganizar a educação pública (Martins, 2016, p. 13).

em tais instituições, por que o deslocamento para autoridades dos sistemas privados como detentores do “melhor projeto para a educação no país”? Essa questão, aliada a crescente presença das instituições privadas, incluindo os organismos supranacionais nas orientações, diretrizes, legislação educacional nacional, materiais pedagógicos impressos ou em plataformas de ensino, sobre e para a formação de professores, contribuiu para a escrita inicial desta pesquisa.

Esse cenário, portanto, sob o qual vemos os processos de profissionalização docente tem sido marcado pela presença hegemônica crescente de orientações de formação continuada voltadas para o desenvolvimento das seguintes competências³ e habilidades restritas ao universo do trabalho, no sentido da empregabilidade: habilidades socioemocionais, colaboração, flexibilidade, adaptabilidade, produtividade e liderança. Essas características são imprescindíveis para a manutenção da pedagogia de hegemonia burguesa para a formação humana, de acordo com o projeto de sociedade e sociabilidade pretendida por ela.

Dessa forma, os eixos norteadores de nossa pesquisa envolvem a profissionalização, como política de estado pela inserção nas relações sociais de produção e de processo de trabalho e a formação continuada, a qual é uma das dimensões constitutivas da profissionalização e os mecanismos de privatização que interpõe novas configurações acerca da profissionalização docente. A partir das correlações entre esses eixos, nos propusemos a entender de que forma os processos de profissionalização estão sendo configurados na atualidade.

A questão central é a seguinte: *Quais configurações para os processos de profissionalização docente, considerando os elementos da privatização presentes no paradigma formativo dos Aparelhos Privados de Hegemonia, que atuam de forma hegemônica nos programas de alfabetização?*

Para tanto, buscamos um olhar mais atento para as políticas de alfabetização, pois consideramos que as mudanças nas políticas educacionais ao longo do tempo

³ O conceito de competências aqui está associado a hegemonia das competências voltadas à empregabilidade pode ser vista como parte de um projeto de sociedade em que a educação é instrumentalizada para atender às necessidades do capital, ao invés de ser um espaço de formação integral e emancipatória. O foco exclusivo em habilidades socioemocionais ligadas à produtividade pode deixar de lado dimensões fundamentais da formação humana, como a reflexão crítica, a solidariedade e a participação política, que são essenciais para uma cidadania plena.

impactaram a trajetória da docência, ora favorecendo a profissionalização, ora levando à desprofissionalização. Entender as políticas de alfabetização ao longo das últimas décadas é essencial para compreender os processos de formação docente. Ao delinear estratégias de ensino e aprendizagem, as políticas educacionais demandam que os professores se adaptem às novas exigências pedagógicas, metodológicas e tecnológicas. Portanto, discutir a profissionalização docente alinhada à consecução das políticas para a alfabetização em nível nacional nos dará uma visão mais aproximada e contextualizada da profissão nos dias de hoje.

Nosso objetivo é reconhecer as configurações atuais de profissionalização docente frente aos novos modelos de governança nas políticas educacionais, tomando como referência sua atuação em programas destinados às classes de alfabetização, que têm sido pautadas nos fundamentos e mecanismos de privatização dos Aparelhos Privados de Hegemonia.

Os objetivos específicos pretendem:

- Identificar os mecanismos e estratégias de privatização dos principais Aparelhos Privados de Hegemonia que atuam em programas estaduais de alfabetização;
- Reconhecer a configuração dada para os processos de profissionalização com a atuação dos APH na governança em programas de alfabetização do Estado, em regime de colaboração com seus municípios;
- Identificar as implicações de um paradigma formativo para o trabalho e carreira docente a partir de um novo modelo de gestão, compartilhado entre Estado e APH via regime de colaboração com municípios.

Nossa reflexão se dará em torno da atmosfera do projeto neoliberal para educação, que viabiliza a privatização, com intervenções diretas ou indiretas na profissionalização dos professores que atuam como alfabetizadores⁴ na educação pública. Partindo-se do par dialético, profissionalização e desprofissionalização, entendemos que mesmo no dinamismo das políticas para a profissionalização podem

⁴ Registramos que apesar da maioria dos professores que atuam em turmas de anos iniciais do ensino fundamental, que incluem as classes de alfabetização são mulheres. Mas, optamos por usar apenas o termo “alfabetizadores” para designar ambos os gêneros e garantir maior fluidez ao texto. Estamos nos referindo, a um coletivo feminino de alfabetizadoras, em sua maioria. Segundo dados do INEPDATA/Inep 2024 – que apresenta as estatísticas do censo escolar 2023 – dos 769.366 professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, mais de 87% (674.669) são mulheres e ainda, desse total, mais de 65% (502.553) atuam nas redes municipais de ensino. Em Goiás, dos 22.269 professores dos anos iniciais do EF, 20.044 são mulheres e 2.225 são homens. Mais informações estão disponíveis em: <https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard>.

ocorrer movimentos que apontam para seu oposto, pois, não se trata de um processo evolutivo determinado. O mecanismo de profissionalização, para Weber, é como um

processo que transforma uma atividade desenvolvida no mundo do trabalho mediante a circunscrição de um domínio de conhecimentos e competências específicos, como processo que, calcado nas características de profissões estabelecidas, nomeia, classifica uma ocupação como profissão, associando-lhe imagens, representações, expectativas historicamente definidas, ou como processo de reconhecimento social de uma atividade ou ocupação (Weber, 2003, p.1127).

Assim, há especificidades da carreira docente, definidas por um conhecimento próprio da docência, que, segundo Saviani (1996), apresentam-se como saberes multifacetados e inter-relacionados, abrangendo várias dimensões essenciais para a prática pedagógica. Em primeiro lugar, os saberes teóricos fornecem uma base científica e filosófica que permite ao professor compreender criticamente o papel da educação na sociedade, contextualizando suas ações pedagógicas. Em seguida, os saberes práticos são construídos na experiência cotidiana da sala de aula, permitindo que o professor desenvolva a capacidade de resolver problemas e adaptar-se às necessidades dos alunos. Os saberes pedagógicos, por sua vez, englobam o domínio de métodos de ensino, avaliação e organização, essenciais para conduzir o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, os saberes históricos e sociais situam a prática docente em um contexto mais amplo, destacando a importância de entender a educação como um fenômeno inserido em transformações sociais e políticas. Por fim, os saberes críticos promovem uma reflexão sobre a prática educacional, incentivando o docente a atuar de forma consciente e transformadora, contribuindo para a emancipação dos alunos e para a transformação social. Assim, Saviani (1996) reforça a ideia de que a formação docente precisa integrar todos esses saberes para garantir uma prática pedagógica mais crítica.

Usamos como perspectiva metodológica, a filosofia da *práxis* ou o materialismo histórico e dialético referenciado por Kosik (2002), Vázquez (2007) e Marx (1969). A perspectiva materialista traz a compreensão de método como a ascensão do abstrato ao concreto, que é o método do pensamento, ou seja, é um movimento que atua nos conceitos e nos elementos da abstração. O método é um movimento “no” e “do” pensamento, negando-se a imediatez da evidência e da concreticidade sensível. O objetivo do conhecimento científico é apreender um fenômeno como síntese de múltiplas determinações, isto é, apreendê-lo no complexo de relações no interior de

sua existência objetiva. Assim, podemos reconhecer as relações dialéticas entre o singular-particular-universal, no qual os processos de profissionalização evidenciados no estudo para o trabalho docente (singularidade) são compostos por determinações históricas e contextuais (particularidades) e estão subsumidos à categoria ontológica do trabalho (universalidade). Baseada na concepção materialista, Souza (2018), afirma que essa é

uma forma de conhecer aquilo que é exclusivo, único, distinto e singular relacionado ao trabalho do professor [...] na sua relação com aquilo que é universal (dimensão ontológica) mediados por concepções de infância e sua educação, aspectos políticos, históricos, culturais, ideológicos e sociais (Souza, 2018, p.138).

Desse modo, o método materialista do conhecimento da realidade se reproduz idealmente em todos os planos e dimensões da realidade pelas categorias epistemológicas e ontológicas que estão imbricadas ao campo educacional. Elas são constituintes da realidade e dialogam e nos ajudam a compreender nosso objeto, a profissionalização docente.

Ao optar pela realização da pesquisa no campo social na perspectiva da concepção marxista da realidade, em especial no campo educacional, é preciso que se tenha claro os conceitos caros ao materialismo histórico como: a estrutura das formações socioeconômicas, os modos de produção, a força e as relações de produção, a superestrutura, o progresso e as classes sociais, a ideologia, a base, a história da sociedade como sucessão das formações socioeconômicas, a consciência social e individual, a concepção do homem, ideia de educação, entre outros. Esses conceitos estão presentes na compreensão da totalidade e do contexto histórico que pretendemos analisar.

Assim, julgamos a perspectiva do método materialista histórico e dialético o mais adequado para cumprir nossos objetivos de pesquisa, pois não está alheio às determinações históricas, sociais e políticas que compõem o estudo do objeto.

Orientamo-nos, também, pelo conceito gramsciano de “*aparato egemonico*”, que, na tradução feita por Coutinho (1989), acrescenta o termo “privado” e nos apresenta como Aparelhos Privados de Hegemonia – APH, e consiste em compreender a sociedade civil como parte do Estado, reconhecendo que as iniciativas sociais e políticas mais relevantes não emergem de organismos políticos, mas de

organismos privados ou relativamente desconhecidos da alta burocracia (Hoeveler, 2019).

Na obra gramsciana, a partir do Caderno 6 (Gramsci, 2001), a ideia de “aparelho hegemônico” é coligada à articulação estatal e é entendida como uma sociedade particular, privada, que tem como objetivo a difusão de uma particular visão de mundo, criando um “terreno ideológico” para a reprodução e manutenção de uma classe. Seki (2021) conceitua os Aparelhos Privados de Hegemonia para explicar a articulação de posições do capital no âmbito do Estado:

É uma constelação de entidades, federações e associações que disputam por diferentes métodos as agendas empresariais nos diversos âmbitos de intervenção nos quais se colocam. Os APH buscam, a todo momento, constituir seus interesses burgueses na relação com as demais frações capitalistas e, sobretudo, em justaposição à classe trabalhadora e suas formas organizativas (Seki, 2021, p. 49).

Tais aparelhos aparecem em grande quantidade e atuam na sociedade civil e política com função estratégica de responsabilidade empresarial e social, com licença para operar, e, podem, ainda, se apresentar com ou sem fins lucrativos⁵. Essas entidades originam-se de diferentes naturezas jurídicas e designações: Organizações Sociais (OS); Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP); Organização Não Governamental (ONG); fundações e institutos sociais ligados a instituições financeiras ou corporações empresariais, grupos editoriais, entidades confessionais ou filantrópicas, filantropos de risco; e organizações da sociedade civil articuladas a movimentos sociais e várias outras denominações poderão ser encontradas.

Esses APH impõe um novo modelo de governança pública no qual o foco é garantir a responsabilidade, a transparência, a prestação de contas e o cumprimento das normas estabelecidas, promovendo um ambiente em que os gestores sejam responsáveis pela tomada de decisões que são monitoradas e ajustadas para alcançar seus objetivos.

⁵ Os denominados institutos, fundações ou empresas, filantrópicos, sem fins lucrativos, podem ser de 3 tipos: empresariais, criados e mantidos por uma empresa ou seus acionistas; familiares, criados e mantidos por uma família ou um indivíduo que também se envolve na sua governança e/ou gestão; e independentes, mantidos geralmente por mais de uma organização e/ou indivíduo, de origens diversas e sua gestão e/ou governança não estão vinculadas institucionalmente a uma empresa, família ou organização específica.

No campo da educação, a governança envolve a articulação de agentes e entidades públicas e privadas para implementar políticas educacionais, como visto no Regime de Colaboração entre União, estados e municípios no Brasil, e a participação de Aparelhos Privados de Hegemonia (APH) na formulação de programas educacionais.

Recorremos à Sociologia para entender as mudanças que as gestões educacionais sofrem sob a influência neoliberal e sua lógica empresarial a partir dos estudos de Christian Laval. O autor, sociólogo francês, investiga os mecanismos de privatização implementados nas políticas educacionais, como a terceirização de serviços e a colaboração com organizações privadas, destacando o efeito negativo sobre a autonomia das instituições e a formação de professores. Ele também discute como essas políticas influenciam a formação continuada, priorizando uma abordagem técnica e imediatista, o que compromete a qualidade do ensino.

Consideramos a análise sociológica crucial para entender as interações entre fatores sociais, políticos e econômicos que moldam as políticas educacionais, permitindo identificar como as desigualdades sociais são reproduzidas ou desafiadas no sistema. Laval (2019) propõe a educação como um bem público, enfatizando a necessidade de reverter a lógica mercadológica das reformas educacionais e promover uma educação voltada para o desenvolvimento humano e social.

Usamos outras referências teóricas que, de igual forma, nos ajudaram a interpretar o contexto educacional diante do cenário que se apresenta entre o par dialético profissionalização/desprofissionalização: Shiroma (2003; 2010); Evangelista (2008; 2021); e Freidson (2019). Sobre os mecanismos e os processos de privatização na educação: Laval (2019); Dardot; Laval (2017); Adrião (2017; 2018; 2021; 2022); Adrião; Peroni (2011); Venco; Bertagna; Garcia (2021); Peroni (2015; 2017); Seki (2020); Seki; Evangelista (2019); Freitas (2012; 2018); e ainda, sobre a formação continuada de professores: Curado Silva (2002; 2019; 2021).

Para conduzir nosso percurso metodológico, escolhemos a pesquisa documental para identificação e análise dos dados dos documentos que respondem às questões desta pesquisa, sintetizando-os pelas categorias explicativas. Assim, utilizamos a pesquisa documental referenciada a partir do texto como unidade de análise que contribuiu para nosso objeto, permitindo-nos acessar o cerne do discurso para a compreensão do objeto em si. Conforme afirmam Shiroma; Campos; Garcia (2005), não devemos tomar o texto como ponto de partida absoluto, mas como um

recurso de interpretação, pois os sentidos textuais não são dados, mas ideias produzidas a partir de leituras e releituras associadas ao contexto social, político e econômico em que foram produzidos, articulando-se com os níveis macro e micro de análise.

Consideramos também as duas fontes da pesquisa documental: as primárias, consideradas fontes originais e legítimas, pois se baseiam em documentos oficiais; e as fontes secundárias, que são as literaturas referentes, isto é, produzidas a partir do documento original. Assim, pudemos compreender, não só o conteúdo e as terminologias, mais também as intenções instaladas nos usos de termos específicos, que, no nosso caso, identificamos vocábulos de ideologia do gerencialismo e da economia: comprometimento, performatividade, gestão, flexibilidade, beneficiários, parcerias, investimento, recursos, incentivos, inovações técnicas etc. A linguagem que aparece frequentemente em documentos oficiais tem a finalidade de mobilizar pessoas em direção ao consenso social, pois ninguém se opõe a expressões como a “melhoria da qualidade da educação” em nome de um “bem público e comum de interesse de todos e para todos”. Nos discursos hegemônicos, é utilizada uma linguagem retórica que desafia a contra-argumentação.

Desse modo, as prescrições, orientações, promulgações e difusões advindas de organismos supranacionais, a partir de parâmetros internacionais de educação, baseados em evidências científicas, tomam legitimidade nos textos de reformas educacionais no contexto atual.

Para alcançar os objetivos da nossa pesquisa, recorreremos, primeiramente, à revisão bibliográfica na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, na qual foram utilizados os seguintes termos: profissionalização docente, privatização na educação básica e aparelhos privados de hegemonia, com o filtro de busca avançada sobre o ano de defesa no período de 2010 a 2020. Definimos esse período a partir dos resultados de pesquisas sobre as tendências da privatização na educação pública básica no decorrer desses anos. Também buscamos estudos em anais do mesmo período dos principais eventos nacionais de educação: ANPEd – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação; ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação; e da Rede Estrado – Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente.

Ao todo, identificamos, após as duas etapas desta revisão bibliográfica, sessenta e oito pesquisas, sendo doze trabalhos entre teses e dissertações e

cinquenta e seis artigos publicados em anais de eventos nacionais em educação que tratam dos processos de privatização da educação básica, profissionalização docente e processos de formação.

Os trabalhos aqui identificados reafirmaram a presença de organizações não governamentais na gestão, no currículo e na oferta da educação pública brasileira. Ainda, analisam a presença do Terceiro Setor por meio de parcerias e convênios nas redes municipais e estaduais em algumas etapas da educação básica, tais como a educação infantil, ensino especial e ensino médio. A relação público-privada é justificada devido à grande demanda de vagas que o Estado não consegue atender em seus equipamentos públicos ou pela especificidade na gestão na qual as instituições privadas teriam supostamente maior eficiência e eficácia.

1.1 Relação com a revisão de literatura e objeto de pesquisa

Acerca das temáticas desenvolvidas e dos resultados apresentados, definimos três categorias nas quais circularam repetidamente nos 68 trabalhos encontrados: a profissionalização docente, os elementos de privatização na educação brasileira e os Aparelhos Privados de Hegemonia e o papel do Estado. Vejamos, a seguir, a organização das categorias, seguidos de suas subcategorias:

1.1.1 Profissionalização docente

As suas subcategorias são: subjetividades adaptadas e adaptáveis, formação híbrida – formação inicial e continuada – e epistemologia da prática.

Sobre o trabalho docente, as pesquisas analisam a formação continuada na execução de programas e projetos nos quais aparecem o acentuado controle e regulação, sendo o professor um mero executor dos planejamentos já elaborados por especialistas externos à escola. Esse modelo gerencialista e empresarial desconsidera o processo pedagógico e autonomia escolar com aulas prontas e planejadas pela instituição externa (APH), cabendo aos docentes apenas repassá-las aos estudantes. As pesquisas afirmam que muitas vezes é de consenso do grupo de professores endossarem a presença de institutos privados na escola devido ao acesso a recursos pedagógicos e acesso a verbas, conforme a estratégia de privatização estabelecida.

O contexto da performatividade, com a flexibilização dos currículos atendendo às demandas do mercado global, dada a urgência por profissionais docentes qualificados no mercado educacional, reforça a formação baseada na epistemologia da prática, voltada para as demandas imediatas e urgentes da sala de aula à espera de soluções instantâneas. A autonomia do professor é afetada pela falta de controle sobre o seu próprio trabalho, na qual separa-se a concepção de sua execução.

A responsabilização individual justifica as políticas meritocráticas de bonificação, nas quais quem alcançou as metas foi eficiente e merece o bônus, ao contrário de quem não as cumpriu. Ignora-se as condições estruturais dos contextos sociais e econômicos, além das desigualdades profundas entre os municípios e estados brasileiros, culpabilizam-se os indivíduos pelos resultados que, na maioria das vezes, não são os esperados.

Sobre a profissionalização docente e formação, os trabalhos de Mello (2010); Lauande (2010); Cunha; Costa (2011); Silva; Farias (2011); Vieira (2011); Antunes (2015); Barbaceli (2017); Paes; Stênico; Adam (2017); Jesus (2018); Oliveira (2019); Vasques (2019); Pereira (2017); Caetano (2019); Silva; Lima; Hypólito (2019); e Custódio (2011) analisam o discurso da profissionalização e têm se constituído em um espaço de disputa muitas vezes para a manutenção da desvalorização do magistério e para legitimar o controle e as reformas pretendidas pelo Estado, em um processo de avanços e recuos. Nesse sentido, conclui-se que é necessário rever, tanto nos processos formativos quanto no âmbito das políticas educacionais, a dimensão *omnilateral* da formação dos professores.

As conclusões da maioria dos trabalhos sugerem a reflexão em defesa da educação pública com possibilidade de resistência em ações futuras, mas de forma genérica, sem aprofundamentos mais pontuais, ou seja, não há proposições de enfrentamento ao modelo gerencialista cada vez mais presentes nas políticas educacionais, dentre elas as políticas de formação e profissionalização docente.

1.1.2 Elementos da privatização na educação brasileira

As suas subcategorias são: empresariamento da educação, meritocracia, bonificação, governança e governança filantrópica, escolas Charter, reformas educativas neoliberais, lógica capitalista e mecanismos de mercado, financeirização (educação como negócio rentável), influências dos organismos internacionais,

modelos de gestão educacional: gerencialismo, competitividade, performatividade, cosmopolitismo e responsabilização individual – políticas de *accountability*.

Os trabalhos indicam um cenário da introdução de políticas neoliberais que, desde o início da década de 1990, no Brasil, teve referência nas políticas econômicas, com o Plano Bresser que definiu os horizontes para a gestão pública de várias áreas, inclusive as do campo educacional. Nessa perspectiva, as pesquisas mostram uma adequação das políticas educacionais a estratégias economicistas da política neoliberal então instaladas no Brasil, como o gerencialismo e a diminuição do setor público em detrimento do privado, inclusive com corte de investimentos, reafirmando, assim, uma máxima do pensamento neoliberal: “fazer mais com menos”.

Nesse contexto, é defendida a tese de que as intervenções privadas nas políticas públicas se mostram “necessárias”, pois a gestão pública é tida como incapaz e ineficiente, e são feitas na gestão educacional por meio de parcerias, assessorias, consultorias que se dão principalmente no âmbito da gestão, pautada pela eficiência e eficácia da máquina pública, com o cumprimento de metas pré-estabelecidas. Para avaliação do desempenho dos estudantes e do modelo padrão de cidadania, são cada vez mais aplicados, nos sistemas de avaliação de ensino, testes que visam a prestação de contas – política *accountability* – e auto-responsabilização em detrimento da desresponsabilização estatal.

Os trabalhos aqui analisados são dos seguintes autores: Klug; Klug (2017); Rocha (2019); Melo (2015); Lima; Gandin (2011); Silva (2015); Piolli; Francisco (2017); Gomide (2013); Souza (2017); Luz; Oliveira (2011); Peroni (2015); Souza (2013); Uczak; Bernardi; Rossi (2013); Duarte; Medeiros (2015); Souza (2015); Scherer (2017); Silva (2019); Schneider; Nardi (2012); Souza e Neto (2015); e Ávila e Gonzalez (2017). As pesquisas endossam que a partir dessa lógica se sustenta a política de performatividade que fora tão bem analisada por Stephen Ball (2005). Tal política expressa a mercantilização do trabalho e a ratificação de uma democracia mercantil. A solidariedade, a coletividade e a cooperação no trabalho docente dão lugar à competitividade e a individualidade. Essa nova sociabilidade neoliberal corrobora a subordinação da formação humana na figura do empreendedor.

Outro aspecto relevante é que as políticas educacionais são regidas por orientações de organismos internacionais como o Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE e Programa das Nações

Unidas para o Desenvolvimento – PNUD. Essas instituições espalham documentos com orientações para serem adotadas que produzem um consenso com o discurso que justificam as reformas apresentadas.

1.1.3 Aparelhos Privados de Hegemonia e o papel do Estado

As suas subcategorias são: atuação do Terceiro Setor: convênios entre secretarias e Oscips, fundações ONG; movimento dos empresários na BNCC: política de competência e habilidades; relação público-alvo; redefinição do papel do Estado: distanciamento do direito à educação; financiamento público a instituições privadas (isenção ou renúncia fiscal); oferta de serviços e produtos, recursos educacionais; melhoria da qualidade da educação; e padronização curricular.

O movimento de privatização na educação teve início no ensino superior, e as pesquisas apontam para o avanço crescente na educação básica a partir dos anos 2000, principalmente após a primeira década (2010-2020). Como negócio lucrativo, a educação tem atraído grandes empresas, conglomerados e investidores na bolsa de valores – empresas com capital aberto⁶.

O Estado inclui cada vez mais o chamado Terceiro Setor como responsável pelo acesso à educação, situação demonstrada nos trabalhos de Alves; Fernandes (2013); Miléo (2013); Peroni; Pires (2013); Braga; Santos (2013); Caetano (2015); Adrião; Peroni (2011); Nunes (2011); Pojo (2011); Caetano (2013); Lumertz (2013); Caetano (2015); Queiroz; Santos (2015); Rodrigues; Silva (2019); Pontes (2020); Stabelini; Freitas (2013); Santos (2019); Miranda (2011); Casagrande (2011); Alves; Severino (2011); Freitas; Riscal (2011); Mousquer; Ruviano (2011); Souza (2011); Cossio; Scherer; Lopes (2017); Ruiz; Peroni (2017); Peroni (2017); Jeffrey; D'ávila (2019); Nazareth (2019); Melo (2019); Branco; Lima (2019); Cavalcante (2019); Campos; Damasceno; Mazzini; Araújo (2019); Klaus; Menezes; Turchiello (2015); Santos (2015); e Borowsky (2013). Esse processo de aproximação entre os setores público e privado tem regulamentado vários instrumentos legislativos que autorizam, concedem e permitem que cada vez mais instituições privadas, com e sem fins

⁶ Segundo a plataforma de investimentos Expert XP, abertura de capital é quando ocorre “um evento em que a empresa, pela primeira vez, oferece a oportunidade a investidores de se tornarem sócios por meio da compra de ações”. É o mesmo que IPO. A sigla IPO significa “*Initial Public Offering*” ou “Oferta Pública Inicial. A partir deste momento, a empresa tem parte do seu patrimônio negociado na bolsa de valores através de ações.

lucrativos, como organizações não-governamentais, organizações da sociedade civil de interesse público – Oscips, fundações, novas filantropias, corporações internacionais, empreendedores privados, setor midiático, fundações de caridade e *think tanks*⁷ atuem, seja na oferta de vagas, seja nas metodologias e, principalmente, na gestão educacional. É o caso da Lei de Parceria Público-Privado (Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004), que instituiu normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública.

As vantagens econômicas, como a isenção ou imunidade fiscal, atraem essas instituições para a área educacional que impõem uma gestão gerencial em oposição à gestão democrática. Mesmo assim, em muitos casos esses modelos podem coexistir. Cada vez mais os gestores municipais e estaduais recorrem a parcerias público-privadas para a gestão da educação. A União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação – Undime, por exemplo, tem como um dos objetivos a formulação de políticas educacionais, fazendo-se representar em instâncias decisórias, acompanhando suas aplicações nos planos, programas e projetos correspondentes e conta com parceiros institucionais, grupos de natureza privada como a Fundação Lemann, Instituto Natura, Alana, Itaú social, Fundação Telefônica Vivo, Fundação Santillana, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal. Além das parcerias com Sebrae e Unicef, demonstrando, dessa maneira, a proximidade e conexão entre o público e o privado.

A dimensão da oferta educacional também é analisada nos trabalhos citados nesta sessão. A oferta do setor privado é justificada frente ao *déficit* de vagas em instituições públicas e as parcerias público-privadas chegam como soluções mais rápidas e mais “adequadas” ao ensino público. O modelo gerencial norte-americano das escolas *Charter*, que seriam conhecidas no Brasil como escolas conveniadas, ganham cada vez mais espaço no país. São escolas públicas administradas pela iniciativa privada, que possuem contratos com o poder público com repasse de recursos financeiros com a promessa da entrega de bons resultados. Temos, portanto, uma redefinição do papel do Estado em suas interfaces com o Terceiro setor.

⁷ De acordo com o site da Escola Nacional de Administração Pública, ENAP, *Think tanks* são instituições que desempenham um papel de *advocacy* para políticas públicas, além de terem a capacidade de explicar, mobilizar e articular os atores. Produzem pesquisas, análises e recomendações que contribuem para um ambiente de conhecimento, permitindo, inclusive, que os formadores de políticas públicas tenham ferramentas para tomar decisões mais embasadas, além de ter um papel importante na disseminação de conhecimento à sociedade. Um exemplo é a OCDE, Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

Com a justificativa de melhorar a gestão e a qualidade de ensino visualizados no desempenho escolar, o crescente avanço e fortalecimento dessas instituições do Terceiro Setor traduzem o projeto de modernização e racionalização para uma nova institucionalidade.

O parâmetro da lógica empresarial de mercado, com metas, chega também aos currículos pela pedagogia das competências, retomada com grande fluência a partir dos anos 2000, transposta na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com princípios no aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Nesta perspectiva, à escola cabe a função de adequação às novas exigências do mercado, pois é campo privilegiado de intervenções políticas. Assim, cada escola com adoção de um pacote de serviços procura cumprir as metas impostas, dentre elas, as do Índice de desenvolvimento da educação básica (Ideb), que incentiva a competitividade entre as instituições a fim de figurarem entre as melhores escolas do município ou do estado.

Em síntese, as três categorias encontradas se articulam e auto complementam-se em um movimento para entender a presença do privado no âmbito da educação pública de ensino básico. A primeira traz a profissionalização que aparece analisada nos trabalhos pela dimensão de formação, principalmente quanto à presença via parcerias e contratações de instituições privadas para a formação de professores e gestores na perspectiva da epistemologia da prática, com a redução do papel docente para sua atuação.

A segunda, elementos da privatização, organiza os elementos de caráter ideológico e hegemônico que se apresentam via conceitos chave, ligados ao modelo neoliberal de empresariamento e privatização da educação: performatividade, gerencialismo e meritocracia. A terceira e última categoria aparece a partir dos trabalhos que identificaram a presença dos Aparelhos Privados de Hegemonia em um movimento de privatização na educação pública com as parcerias, convênios e contratos com o Terceiro Setor e a redefinição do papel do Estado, minimizando sua função de principal responsável por garantir o direito à educação para o coparticipante e articulador das políticas educacionais.

Para um aprofundamento sobre a relação da privatização na educação, em um movimento de sucessivas aproximações com nosso objeto, localizamos também os Aparelhos Privados de Hegemonia, que têm uma atuação na formação continuada,

que integralizam o processo de profissionalização docente a partir dos mecanismos e estratégias de entrada reveladas em três pesquisas. A duas primeiras do campo das políticas e de formação de professores. A primeira pesquisa, de Evangelista (2021), identificou as principais instituições privadas que têm alguma participação sobre a formação de professores nos estados e municípios brasileiros a partir do APH central, apontado pela autora, a ONG Todos pela educação. A segunda pesquisa, do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais – GREPPE (2021), identificou as relações público-privadas com atuação nas dimensões de gestão e currículo. E por último, utilizamos os dados do censo do Grupo de Institutos, Fundações e Empresas⁸ – GIFE 2020, por mostrarem as instituições que realizam alguma ação, projeto ou programa de formação continuada nas redes públicas de ensino. A partir da análise dessas três pesquisas foi possível compreender quais são as instituições e quais as formas de atuação dos APH sobre a formação de professores da Educação Básica nos últimos anos:

Quadro 1 – Atuação dos APH na educação pública estadual e formação docente 2020-2021

Fonte	Dados da pesquisa	Principais resultados
Evangelista (2021)	Mapeamento de 1500 instituições que tinham alguma relação com a ONG Todos pela Educação. 42 APH relacionados à formação docente (vide apêndice)	Formação de uma rede de instituições relacionadas ao Todos pela Educação.
Greppe (2021)	Mapeamento da inserção do setor privado nas redes estaduais de educação a partir de três dimensões da política educacional: oferta, gestão e currículo; Das organizações privadas que atuam em áreas sociais, 76% atuam na área de educação, 2020.	Atores privados passam a disputar o conteúdo das políticas educacionais, disputa que, com os cortes nos fundos públicos, o crescimento de concepções conservadoras e a liberalização econômica, tende a se acirrar; Tais instituições são vinculadas a grandes corporações atuando no campo educacional com Investimento Social Privado (ISP).

⁸ Trata-se de uma plataforma de fortalecimento da filantropia e do investimento social privado no Brasil, uma rede com mais de 160 associados que, somados, aportaram R\$ 5.3 bilhões em investimento social no ano de 2020, segundo dados do Censo GIFE, operando projetos próprios ou viabilizando os de terceiros.

Quadro 2 – Atuação dos APH na educação pública estadual e formação docente 2020-2021

Fonte	Dados da pesquisa	Principais resultados
Censo GIFE 2020 (Bretas, 2021)	97 associados atuam na área de educação, desses, 08 expressam como missão ou expõe como atuação a formação de professores da educação básica (vide apêndice).	Os agentes investidores sociais privados, são institutos, fundações e fundos filantrópicos que investem recursos privados voluntários de forma planejada, monitorada e sistemática para iniciativas sociais, ambientais, culturais e científicas de interesse público; Em 2018, a participação na educação pública dessas instituições chegou a 80%, e em 2016 foi de 84%.

Fonte: elaborado pela autora a partir de Evangelista (2021), Greppe (2021) e Censo GIFE (2020).

As pesquisas e dados aqui analisados foram nosso marco inicial, que aliado a revisão bibliográfica permitiram-nos o reconhecimento da presença dos Aparelhos Privados de Hegemonia nas políticas de formação de professores (vide apêndice D). Além disso, pudemos identificar os instrumentos para atuação a partir de programas e projetos de formação continuada de professores nas redes estaduais públicas de ensino.

A revisão bibliográfica nos reafirmou que os elementos da privatização já estão presentes nas pesquisas na área de formação docente, porém, é oportuno considerar, e esperamos contribuir para tal, a compreensão das especificidades sobre os processos de profissionalização docente dadas por esses elementos e principalmente sobre a formação, o trabalho e a carreira do professor.

Após a revisão bibliográfica, passamos à pesquisa de documentos, inicialmente nos websites oficiais das secretarias estaduais, conforme protocolo de leitura da pesquisa (vide apêndice C). A escolha pelas redes estaduais deu-se por serem elas os entes federados que definem efetivamente o Regime de Colaboração, previstos no artigo 211 da Constituição Federal de 1988, nos artigos 8º, 9º e 10º da LDB (Lei nº 9.394, de 1996) e no artigo 7º do Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014). Os estados capitaneiam a política estadual de educação e apresentam diretrizes de formação, podendo referendar os centros ou institutos próprios do estado para a formação continuada para os docentes, o que refletiria uma concepção de formação e um modelo de governança, pois a presença e valorização

dos centros estaduais de formação indicam quais os professores podem formar e serem formados entre pares da mesma rede.

A partir do Regime de Colaboração, os municípios ganham destaque, tendo em vista sua competência sobre os anos iniciais do ensino fundamental e sobre a política de alfabetização – conforme o artigo 30º da LDB, que define a responsabilidade dos municípios sobre a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. Portanto, os processos de regulação da privatização acontecem de forma mais diretiva nos municípios.

Para a pesquisa nos sítios oficiais das 27 secretarias estaduais, elaboramos um formulário em aplicativo de preenchimento *online*, para a coleta de dados que façam alguma referência ao processo de privatização estabelecido entre o APH e a rede de ensino, especificamente sobre as formações de professores alfabetizadores (vide apêndice C). Destacamos que o sítio oficial de Roraima está em manutenção, e foi possível somente nos limitar a consultar as redes sociais (Instagram e Facebook) da Secretaria de Educação e Desporto de Roraima (SEED) que trazem informações mais contidas sobre a estrutura e funcionamento da rede estadual.

Após esse procedimento, identificamos a presença majoritária do APH Associação Bem Comum, que atua em rede, juntamente com a Fundação Lemann e Instituto Natura, em 15 das 27 unidades da federação na governança de programas de alfabetização, com a atuação em processos ligados ao trabalho e à carreira docente. A Associação Bem Comum, portanto, passou a ser o foco do nosso estudo a partir do reconhecimento, de forma hegemônica, da presença na maioria dos estados brasileiros a partir de acordos de cooperação em programas de alfabetização: Criança Alfabetizada, Alagoas (AL); Criança Alfabetizada, Amapá (AP); Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo, Espírito Santo (ES); AlfaMais, Goiás (GO); Escola Digna, Pacto Alfabetização, Maranhão (MA); Alfabetiza Pará, Pará (PA); Alfabetiza Mais Paraíba, Paraíba (PB); Educa Juntos, Paraná (PR); Programa Piauiense de Alfabetização na Idade Certa, Piauí (PI); e Alfabetiza Juntos SP, São Paulo (SP). Todos esses estados possuem centros ou institutos próprios de formação e mesmo nesta condição, aderiram às parcerias sobre a formação de professores alfabetizadores.

Além dos citados, o Distrito Federal também possui um centro próprio para a formação docente, mas não possui adesão ao acordo de cooperação com a Associação Bem Comum, denominada de Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração (PARC).

Além desses, mais cinco estados também aderiram ao PARC/ABC: Alfabetiza MT, Mato Grosso (MT); MS Alfabetiza, Mato Grosso do Sul (MS); Criança Alfabetizada, Pernambuco (PE); Alfabetiza Tchê, Rio Grande do Sul (RS); e Alfabetizar para Valer, Sergipe (SE). O PARC/ABC prevê a formação de professores e gestores, material didático estruturado, aplicação censitária de avaliação diagnóstica de leitura (fluência) – elaborada pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – Caed/UFJF – para o 2º ano do ensino fundamental, entre outras ações. Cada secretaria estadual estabelece a organicidade dos programas, mas a composição do PARC/ABC e sua estrutura são replicadas em todos os estados.

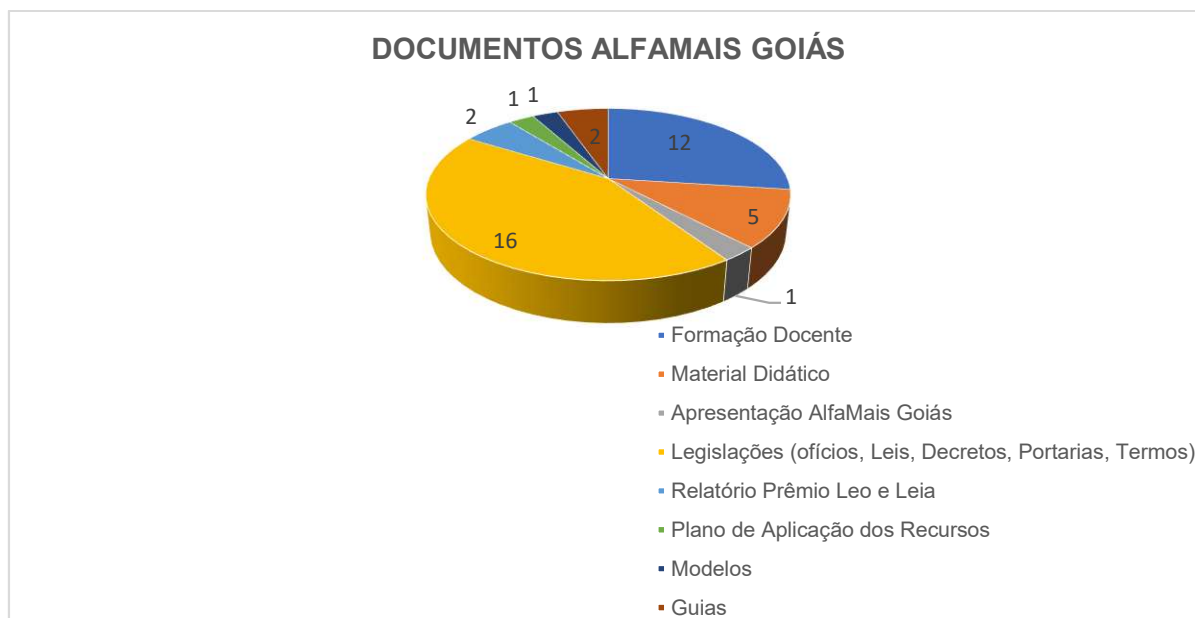
O objetivo desta etapa foi localizar como é feita a formação para professores alfabetizadores, considerando as ações articuladas com os municípios responsáveis pelos anos iniciais do ensino fundamental, já considerando a presença do APH, Associação Bem Comum, como um APH de atuação hegemônica na formação de alfabetizadores dentro dos programas estaduais de alfabetização.

Para um adensamento das informações e respostas não localizadas nos sítios oficiais – e nos documentos contidos em cada um deles – solicitamos, via Lei de Acesso à Informação (Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011), aos gestores das secretarias estaduais de educação dos 15 estados, dados mais específicos dos acordos de cooperação com a ABC a partir dos programas estaduais de alfabetização. As respostas, via LAI/ouvidoria, direcionávamos à abertura de processos SEI, Sistemas de documentação eletrônicas próprias ou solicitação via ofício, de modo que os encaminhamentos foram diversificados, conforme a condução de cada uma das 15 secretarias. Nossa intenção inicial era de apresentar uma representação regional, relacionando os dados de 5 estados pertencentes a cada região brasileira. Ao dar prosseguimento à solicitação de autorização da pesquisa e acesso aos documentos associados ao acordo de cooperação técnica, a partir dos programas estaduais de alfabetização, com instituições privadas e Associação Bem Comum, que atua conjuntamente com a Fundação Lemann e Instituto Natura, foram exigidos outros documentos sobre a nossa pesquisa. Após sucessivas tentativas até o mês 05/2024, definido em nosso cronograma para finalização da fase de coleta de dados, recebemos a anuência do estado de Goiás, representante da Região Centro-Oeste, região na qual se insere a nossa pesquisa. Dessa forma, aprofundamos o estudo com os documentos obtidos da Secretaria de Goiás e, assim, nos aproximamos da materialidade do nosso estudo a partir da categorização dos documentos sobre o

acordo de cooperação entre ABC e SEDUC/GO na implementação do Programa AlfaMais Goiás. A partir do acordo de cooperação técnica efetivado, relacionamos os documentos para nossa pesquisa. Ao nos referirmos ao trabalho efetivado diante desse acordo, utilizamos também, a denominação dada pela Associação Bem Comum, Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração (PARC/ABC) e que, portanto, compõe o programa AlfaMais Goiás.

Ao todo, foram disponibilizados 39 documentos, dos quais 21 foram enviados por e-mail, pela coordenação do programa, e os demais, 18, são públicos e se encontram no site da instituição. Nesse sentido, a figura 1 se mostra eficiente em relação aos documentos analisados pelo programa AlfaMais Goiás.

Figura 1– Quantitativo de documentos analisados – programa AlfaMais Goiás



Fonte: elaborada pela autora, 2024.

A Secretaria de Estado da Educação de Goiás disponibilizou um total de 40 documentos (ver Quadro 5 – documentos referentes ao programa AlfaMais Goiás, p. 87-88) nos quais organizamos conforme a área de destinação: (16) Legislações: leis e decretos, portarias, ofícios, termos e publicações; (12) relacionados à Formação Docente: projeto de curso, materiais de formação e orientações; (05) pedagógicos: material didático: livros didáticos e paradidáticos; (02) técnico-pedagógicos: guia e orientações; (02) Relatórios: modelos; (01) Apresentação: Programa AlfaMais Goiás (01) área financeira: plano de aplicação de recursos; e (01) Documentos gerais: modelos.

Como instrumento orientador, utilizamos o Protocolo de Pesquisa Documental, para a organização dos dados e definição de indicadores. O documento está descrito no Apêndice F.

Os indicadores foram integralizados em categorias de análise, indicando as configurações atuais de profissionalização docente frente aos novos modelos de governança nas políticas educacionais, tomado como referência sua atuação em programas destinados às classes de alfabetização, que tem sido pautada nos fundamentos e mecanismos de privatização dos Aparelhos Privados de Hegemonia.

Objetivando a articulação da revisão bibliográfica com os dados da pesquisa documental, a partir dos websites das SEDUC, da Associação Bem Comum e documentos do Programa AlfaMais Goiás, nossa pesquisa foi organizada em oito seções: no capítulo 1, há o conceito de profissionalização e de profissão para entender o movimento da privatização que chega aos profissionais que atuam no ensino público por dentro do Estado; o capítulo 2 traz a historicidade das políticas de alfabetização em nível nacional implementadas no período de 2012 a 2023, compreendendo os modelos de governança⁹ – nesse período, diante do qual as políticas educacionais não podem mais ser concebidas exclusivamente pelo Estado; o terceiro capítulo relaciona os mecanismos e o movimento de privatização identificados nas fontes documentais sobre a atuação da Associação Bem Comum (ABC) em programas de alfabetização e a tendência da adoção de mecanismos e estratégias de privatização advindos desse APH. Além disso, faz a caracterização da rede estadual de Goiás, assim como da atuação do APH Associação Bem Comum na governança do programa de alfabetização AlfaMais Goiás e o percurso para chegar às categorias empíricas; os capítulos de 4 a 8 trazem as cinco categorias empíricas, resultantes das análises feitas sobre a reconfiguração dos processos de profissionalização docente da educação básica no estado de Goiás, mediante os processos de privatização na gestão de programa estadual de alfabetização.

A tese propõe que a inserção dos Aparelhos Privados de Hegemonia (APH) em um modelo de atuação na gestão de Programas de Alfabetização Estaduais,

⁹ Dos Santos; Guimarães-Iosif; De Jesus (2014) conceituam a governança como processos políticos de tomada de decisão baseados em uma rede de organizações e atores em várias arenas políticas, em que o Estado passa a trabalhar em parceria com outros atores, a fim de provocar uma ação para que a responsabilidade, os custos e os riscos sejam todos compartilhados (Dos Santos; Guimarães-Iosif; De Jesus (2014, p. 99 *apud* Lessard; Brassard, 2009).

amplamente adotados nas redes públicas de ensino, estabelece um paradigma formativo marcado pela privatização e por critérios de avaliação baseados em resultados mensuráveis, associados a políticas meritocráticas de bonificação. Esse modelo redefine a profissionalização dos professores alfabetizadores, reduzindo a formação continuada a uma capacitação imediata focada na execução de programas padronizados e empresariais, cujo objetivo central é a obtenção de resultados mensuráveis. Assim, a formação oferecida, torna-se fragmentada e desancorada de uma tradição histórica e pautada por princípios neoliberais, que desconsideram os professores como produtores de conhecimento ou sujeitos autônomos na reflexão de suas práticas

2 CAPÍTULO 1 – A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE SOB O MOVIMENTO DE PRIVATIZAÇÃO: a presença de APH na formação continuada

Este capítulo tem como objetivo compreender as definições de profissionalização e de profissão, entendendo de que maneira os processos de profissionalização docente se estabelecem e se manifestam no contexto da privatização da educação. Nesse cenário, busca-se também identificar o papel do Estado na articulação de ações que foram decisivas para a expansão e a inserção de agentes privados na gestão pública. Por fim, analisam-se os mecanismos de privatização que têm se consolidado na política educacional como instrumentos de construção de hegemonia.

2.1 Sentidos de profissão e profissionalização docente na atualidade

Os estudos sobre a profissionalização docente apontam para duas vertentes nas quais a primeira toma a profissionalização como um processo de formação profissional do professor, e a outra leva em conta o histórico em torno da docência pela identificação de transformações sofridas pelos docentes ao longo do tempo (Shiroma; Evangelista, 2010), e ainda pelas teses da profissionalização e da proletarianização/desprofissionalização que se articulam para explicar algumas dimensões da precarização do trabalho dos professores. Os autores de referência são Apple (1987), Ozga; Lawn (1991), Desmore (1987) e Fernández Enguita (1991), e eles apontam para a tese de proletarianização sob a perspectiva de que a categoria dos professores vem sofrendo cada vez mais transformações em suas características e em suas condições de trabalho, aproximando-se mais com a classe operária (Contreras, 2012, p. 38).

As características que definem o “ser profissional”, com base em Contreras, (2012), a partir da definição de Hoyle (1990), discorrem que a profissão é uma ocupação que realiza uma função social crucial, e que o exercício de tal função requer um grau considerável de destreza e/ou habilidade de agir em situações não rotineiras, ou seja, em situações novas. E que o conhecimento da experiência é insuficiente para atender às demandas, sendo necessário dispor de um corpo de conhecimentos sistemático, adquiridos por um longo período de educação superior. Esse período de educação e treinamento requer a socialização dos valores profissionais, que se

tornam explícitos em um código de ética. Portanto, é essencial que o profissional tenha liberdade para realizar seus próprios juízos com respeito à prática com controle sobre o exercício das responsabilidades profissionais e, da mesma forma, de autonomia em relação ao Estado. E, ainda, tratando-se de uma prática profissional tão especializada, a categoria deve ser ouvida para definição de políticas públicas.

Em suma, tanto a formação prolongada quanto as responsabilidades profissionais devem ser recompensadas por um alto prestígio e alto nível de remuneração (Contreras, 2012). De acordo com Fernández Enguita (1991) e Kimbal (1988), ao se comparar essas características com outras categorias profissionais, pode-se pensar que a profissão docente seria uma semiprofissão. No entanto, esse conjunto de características e ajuizamentos, por si só, não pode trazer uma conclusão se um ofício é uma profissão ou não, tampouco se uma determinada ocupação pode ser considerada uma “semiprofissão”. Contextualmente, é importante considerar como tal profissão é representada socialmente e como foi constituída historicamente as condições de trabalho, nesse sentido, verifica-se que se trata de uma dinâmica muito mais complexa que a soma de características.

Tardif e Lessard (2009) vão tratar da profissionalização como aspecto mais amplo do trabalho docente, pois coloca “concretamente o problema do poder na organização do trabalho escolar e docente” (Tardif; Lessard, 2009 p. 27). Os autores se referem a uma profissão, a um grupo de trabalhadores que exercem algum tipo de controle – não completamente – sobre seu próprio campo de trabalho, a partir de uma formação superior e uma “autonomia sobre a execução de suas tarefas e os conhecimentos necessários à sua realização” (Tardif; Lessard, 2009 p. 27). E concluem que “a problemática da profissionalização do ensino não pode estar dissociada ao trabalho escolar e docente nem dos modelos que regem a organização” (Tardif; Lessard, 2009, p. 28).

Para Freidson (2019), tratar do “processo de profissionalização exige que se defina a direção do processo até o estágio final de profissionalismo, para o qual uma ocupação pode estar caminhando” (Freidson, 2019, p. 49). É necessário também considerar a profissão como um conceito histórico mutável e institucional, no qual “seus membros se concebem a si próprios primeiramente por sua ocupação e apenas secundariamente, quando o fazem, por sua classe” (Freidson, 2019, p. 51). Segundo esse autor, a profissionalização pode ser definida

como um processo pelo qual uma ocupação organizada, geralmente, mas nem sempre, por alegar uma competência esotérica especial e cuidar da qualidade de seu trabalho e de seus benefícios para a sociedade, obtém o direito exclusivo de realizar um determinado tipo de trabalho, controlar o treinamento para ele e o acesso a ele e controlar o direito de determinar e avaliar a maneira como o trabalho é realizado (Freidson, 2019, p. 98).

Esse controle para a autonomia se manifesta de maneiras distintas dentro da divisão social do trabalho, conforme a organização descrita por Freidson (2019), que distingue dois movimentos principais: a burocratização e a profissionalização. Na burocratização, a administração define o caráter das tarefas, determinando quem deve realizá-las, como devem ser executadas, avaliadas e como se relacionam com outras tarefas. Nesse cenário, os trabalhadores são "recrutados" e organizados para realizar essas tarefas, sendo considerados meros "materiais plásticos" para a administração, organizados em empregos conforme as concepções gerenciais das tarefas necessárias para a produção do serviço para o mercado. Conforme aborda Contreras (2012), o trabalho, na realidade atual, não corresponde ao poder autônomo do trabalhador, pois, ao depender do poder do Estado para a defesa de seus interesses, e diante do capitalismo monopolista, modificam-se as condições de trabalho dos profissionais, tornando-os especialistas assalariados em uma grande organização empresarial e/ou burocrática.

Em contraste a esse modelo, no processo de profissionalização, a responsabilidade pelo controle das tarefas, incluindo quem deve realizá-las e a maneira como são executadas e avaliadas, recai sobre aqueles que efetivamente realizam o trabalho produtivo. Nesse caso, o trabalho é organizado com autonomia pelos próprios trabalhadores que controlam as suas próprias tarefas. Porém, o sentido do trabalho no mundo capitalista está vinculado ao movimento de privatização e à burocratização.

No capitalismo, o trabalho é qualquer atividade regular que possua um valor de troca, e quem o executa é considerado trabalhador ou profissional pela sua relação com o mercado. No projeto capitalista de formação do trabalhador, observa-se uma crescente formação de força de trabalho, na qual um número cada vez menor de pessoas realiza atividades pelo prazer, derivado de sua realização, pelo benefício que elas proporcionam a outros, ou pela admiração ou gratidão de outros. Em contrapartida, cada vez mais pessoas realizam essas atividades em função da renda

que proporcionam, o sentido de profissionalização tem se orientado para a “especialização das tarefas” (Freidson, 2019, p. 149).

A profissionalização para o grupo profissional pode ser um recurso para a busca e obtenção de melhores condições de trabalho. Para o empregador, a profissionalização pode significar um recurso ideológico e estratégico que, a partir de seu reconhecimento, pode neutralizar conflitos, reorientar expectativas ou estabelecer hierarquias de salários.

Por outro lado, o conceito de desprofissionalização surge como um processo inverso ou um movimento em que os elementos que definem uma profissão são enfraquecidos ou perdidos. Ele pode ser entendido como: perda de autonomia, redução da especialização – saber técnico simplificado –, desvalorização social, fragmentação ou precarização- condições de trabalho instáveis - e tecnologização e automação, como forma de reduzir a necessidade de intervenção humana especializada.

Assim, o conceito de desprofissionalização está intimamente ligado às transformações nas relações de trabalho e ao impacto da modernização sobre os papéis tradicionais de determinadas profissões.

Fundamentados na autoridade de uma especialização distinta, os processos de profissionalização docente, são compreendidos como a justaposição entre “formação inicial e continuada dos docentes e seu desenvolvimento profissional” (Shiroma; Evangelista, 2010, p. 1). Portanto, a nossa investigação está voltada também para a formação continuada, entendida não como um mero adendo à formação inicial, mas como um “processo de reflexão que possibilita a análise de questões sobre esta, abastecendo-se do diálogo entre as organizações, os movimentos e os atores educativos” (Curado Silva, 2019, p. 95). Reconhecemos que a formação do trabalho não está dissociada da vida do professor e que a formação deve promover não apenas uma modificação na prática docente, mas também a recuperação do *status* profissional e político do professor, ao revisar e fundamentar sua qualificação em um contexto coletivo. Desse modo, os processos formativos

podem e devem tomar a realidade na qual os professores estão inseridos, reconhecendo as diferentes formas de precarização as quais estão sujeitos para, a partir daí, estabelecer um diálogo que

ultrapasse a idealização da atividade docente, assumindo formas menos prescritivas e contribuindo para efetivamente promover a práxis dos professores envolvidos. Não é apenas dizer que o lócus de formação seria a escola, mas sim tomar o trabalho docente e suas condições objetivas como referências para a formação continuada (Curado Silva, 2019, p. 95).

Em sua dimensão coletiva e social, a formação continuada deve problematizar a função social da escola, possibilitando a construção de sentidos e significados sobre a atividade docente. No entanto, as práticas atuais de formação continuada frequentemente se alinham a uma metodologia fundamentada na racionalidade técnico-instrumental ou neotecnista. Essa metodologia utiliza um arsenal de conceitos desprovidos de conteúdo político e ético, como competência, eficiência, eficácia, qualidade, autonomia, responsabilidade e *accountability*, sob uma nova governança, e são avaliados apenas por sua aparência. Nesse sentido, essas práticas têm sido desarticuladas das condições de trabalho, das políticas de carreira, remuneração e formação, seguindo a lógica gerencialista empresarial de performatividade e competitividade, com o crescimento substancial de parcerias entre o setor público e privado. Além disso, diferentemente com o que ocorre em outras carreiras, há uma fragmentação com relação a continuidade de formação e de titulação, na qual os especialistas e pesquisadores normalmente são hierarquizados com conhecimentos superiores aos professores que atuam nas escolas. Como argumenta Contreras (2012):

Parece haver uma fratura entre os que possuem um conhecimento reconhecido e uma legitimação científica sobre a docência enquanto campo discursivo, por um lado, e os professores (não universitários), por outro. Em princípio, isso tem uma explicação relacionada com a própria história dos sistemas educativos: conforme foram sendo desenvolvidas as práticas institucionalizadas da educação, surgiram corpos administrativos de controle sobre a atuação dos professores e se institucionalizou sua formação para controlar as características sobre as quais desenvolveriam seu trabalho (Contreras, 2012, p.69).

Além dessa condição, o desenvolvimento profissional docente tem sido sustentado pela meritocracia, o que implica que a responsabilidade pelo próprio avanço é atribuída ao indivíduo, com base em seu “esforço” e desempenho. Assim, os processos de profissionalização dos professores tendem a seguir políticas de formação que minimizam a responsabilidade do Estado, enquanto aumentam a responsabilidade individual do professor por sua formação. Nesse contexto, as

conquistas para a carreira docente são frágeis e tímidas, marcadas pela responsabilização dos professores pelos resultados de aprendizagem, ou seja, pelo sucesso ou fracasso do ensino. Portanto, as políticas educacionais atuais e o processo de profissionalização dos professores têm sido orientados pelas condições propostas pela epistemologia da prática, na qual o professor, segundo Scalcon (2008),

ao assumir um caráter de espontaneidade da sua atividade, reduz o saber profissional a mera aquisição de informações e dados que não ultrapassam o nível do senso comum, não permitindo apreender as articulações históricas existentes entre o trabalho educativo e a apropriação do conhecimento socialmente elaborado (Scalcon, 2008, p. 45).

Gramsci (1999), no caderno 11, faz a distinção entre o senso comum e a filosofia, referindo-se ao senso comum como “características difusas e dispersas de um pensamento genérico de uma certa época em um certo ambiente popular” (Gramsci, 1999, p.100-101); na filosofia, destacam-se as características de elaboração individual do pensamento (Gramsci, 1999). Desse modo, todas as filosofias tendem a se tornar senso comum, ainda que de um ambiente restrito, e que “tendo já uma difusão ou possibilidade de uma difusão – pois ligada à vida prática e implícita nela – se torne senso comum renovado com a coerência e o vigor das filosofias individuais” (Gramsci, 1999, p.101). Com isso, o conhecimento docente está ligado tanto aos conhecimentos socialmente elaborados quanto aos conhecimentos do cotidiano da atividade prática.

Todavia, o que tem se apresentado na aparência são reflexões e definições sobre os processos de profissionalização, dentro da epistemologia da prática, predominantemente no âmbito individual e particular, com uma atitude autorreflexiva voltada às soluções imediatas e para os conflitos da vida cotidiana. Além disso, essas reflexões são fundamentadas em valores da classe dominante, o que limita o avanço na busca de alternativas coletivas para uma educação que considere o professor como um “agente social portador de possibilidades mediatas de transformação da realidade, por meio da transformação das consciências” (Scalcon, 2008, p. 46). Sobre esse carácter ambíguo da formação, Freitas (2012), esclarece:

A discussão que hoje está posta coloca em campos antagônicos projetos de educação e formação que privilegiam o controle do desempenho com vistas à competência e competitividade em contraposição a uma outra concepção de educação e de formação que

é a formação humana omnilateral, a autonomia e o aprimoramento pessoal. Para superar este dilema no presente momento histórico, é necessário que retomemos uma categoria também abandonada pela área da educação, que é a categoria trabalho. Retomar a centralidade da categoria trabalho na discussão da formação do educador significa a possibilidade concreta de armar-se teoricamente no sentido de oposição à lógica que está posta pelas políticas neoliberais e pela política educacional atual, que é a redução do trabalho à capacidade de empregabilidade ou laborabilidade, uma “nova” competência geral propugnada pelas diretrizes oficiais [...] (Freitas, 2012, p.159).

Assim, afirma-se a necessidade de um desenvolvimento profissional que busque uma formação que direcione o processo educativo para o contexto histórico presente, promovendo a valorização do magistério e melhorando as condições de trabalho, remuneração e jornada, incluindo as atividades de regência, planejamento, formação e avaliação. Sobre a profissão docente, Curado Silva (2002), afirma que

Formar professores é uma tarefa bastante complexa. Justamente por isso não serão medidas simplistas e banalizadoras, apresentadas como fórmulas eficientes e produtivas de preparar os profissionais da educação que irão resolver os atuais problemas. Todas essas discussões não se encaminharão sem que se busquem, além das condições de trabalho, elementos como plano de carreira, salário justo e a questão de gênero, que perpassam o ser professor, constituindo questões centrais de sua profissão. A luta não pode se dar em torno da formação inicial, porque tratar de profissionalização é, necessariamente, tratar da categoria, da luta de classes, que é o cerne de seus direitos básicos, e isso não aparece nas normatizações nem nas diretrizes (Curado Silva, 2002).

Portanto, entendemos a profissionalização como um processo abrangente que pode ser compreendido tanto no nível individual quanto coletivo. Trata-se de um processo de aprendizagem e socialização profissional, que envolve não apenas a aquisição de conhecimentos, mas também a interiorização de valores e atitudes. Esse processo permite que o candidato ao exercício profissional aprenda toda uma cultura e postura profissionais a partir de um contexto coletivo (Medeiros, 2017).

Os projetos para a formação de professores e sobre os seus processos de profissionalização vão sendo configurados em um contexto histórico, no qual se aprofundam as relações entre o pensamento burguês e a formação de um consenso hegemônico. A seguir, apresentamos os elementos constitutivos de reestruturação do Estado sob a presença e mecanismos de atuação de entes privados na formação de

professores, os quais, portanto, têm penetrado nas diferentes perspectivas de profissionalização docente em seus projetos em disputas.

2.2 Configurações do Estado: mediações diante da presença de instituições privadas no ensino público

Em 2007, um marco importante para a formação de docentes foi a mudança dos agentes responsáveis pela formação nacional de professores – que inclui a formação inicial e continuada e a valorização do magistério. A partir de então, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), conforme a Lei nº 11.502/2007, assume a responsabilidade da formação dos docentes da educação básica. Anteriormente, essa responsabilidade estava a cargo da secretaria de educação básica do ministério da educação. Essa mudança levou a uma descentralização e democratização para a formação docente, alinhando-se as ações da rede nacional de formação continuada de professores da educação básica. Assim, a rede é um suporte para que estados e municípios possam desenvolver e implementar suas políticas de formação, permitindo que as diferentes redes de ensino possam atender às suas especificidades locais.

Ao analisar os avanços e desafios que influenciam tanto a profissionalização quanto a desprofissionalização, é possível identificar elementos que justificam tal afirmação. Entre esses elementos, estão a integração e continuidade entre a formação inicial e continuada, a preferência pela modalidade presencial em relação à EaD, devido à sua capacidade de promover uma construção coletiva e o diálogo entre pares em universidades e centros públicos de formação de professores, o protagonismo docente e a gestão escolar democrática, o reconhecimento das desigualdades regionais na definição de metas e a valorização de pesquisas brasileiras sobre os processos educativos, que considerem a epistemologia da *práxis* como base para a compreensão da unicidade entre teoria e prática. Esses aspectos elevam a prática docente à uma intencionalidade que pensa a prática e, ao mesmo tempo, serve como base para o desenvolvimento de conhecimentos que são produzidos pela e para a humanidade, entendendo que a prática não deve ser reduzida à mera reprodução da vida cotidiana.

Nesse sentido, é fundamental considerar os direcionamentos e configurações das políticas públicas estabelecidas para a formação continuada e o desenvolvimento profissional docente, especialmente em sua dimensão coletiva.

Para tanto, analisamos os dispositivos legais referentes ao período de 1995 a 2019, no quadro 2, a seguir, que conduziram a um aprofundamento das parcerias público-privadas e consolidaram a crença de que essas integrações seriam a garantia da melhoria da qualidade da educação pública brasileira. O denominador comum entre os dispositivos destacados é que todos se inserem na lógica neoliberal, que predominava nas políticas educacionais desse período.

Quadro 2– Marcos regulatórios da relação público-privada na educação

Instrumento legal	Contribuições para a relação público privado
1. Reforma da administração pública 1995 a 1998.	Reconfiguração do papel do Estado.
2. Lei nº 9.790, de 1999.	Normatiza sobre termos de parceria entre o público e privado.
3. Lei de Responsabilidade Fiscal (Lei Complementar nº 101, de 2000).	Prevê a transparência na relação público-privado.
4. Lei nº 11.079, de 2004.	Normatiza a licitação e contratação da parceria público-privada.
5. Plano de Desenvolvimento da Educação 2007 (Decreto nº 6.094 de 2007 – Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação).	Mobiliza toda a sociedade civil como dimensão indispensável na participação da educação.
6. Emenda Constitucional nº 59 de 2009	Retira a desvinculação das receitas da União.
7. Parecer CNE nº 09, de 2011.	Cria os arranjos de desenvolvimento da educação.
8. Resolução CNE nº 1, de 2012.	Implementação dos ADE – colaboração aberta a instituições privada e não governamentais por convênios ou termos de cooperação.
9. Marco Regulatório do Terceiro Setor (Lei nº 13.019, de 2014).	Disciplina as parcerias entre o poder público e entidades privadas sem fins lucrativos.
10. Lei nº 13. 204, de 2015.	Viabiliza as parcerias público privadas por meio de termo de colaboração e termo de fomento.

Fonte: elaborado pela autora, 2022.

A partir da reforma gerencial, implementada durante o primeiro mandato do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), foi demarcado o processo de delimitação de políticas de cunho neoliberal no Brasil. Nesse período, sob a gestão de Bresser Pereira, então ministro da administração federal, houve uma reconfiguração do papel do Estado. Para uma reforma eficiente, é necessário que “nas atividades exclusivas, a administração deve ser descentralizada; nos serviços não-exclusivos, ela deve ser mais que descentralizada, deve ser autônoma: a sociedade civil dividirá com o governo as tarefas de controle” (Pereira, 1997, p. 18). A

preocupação central dos políticos da época era o chamado “ajuste fiscal”, que reestruturaria a economia por meio da Emenda Constitucional nº 19/1998 (reforma do Estado). As prioridades do governo foram então definidas: reforma fiscal, da previdência social e eliminação dos monopólios estatais. A justificativa era de que, para ter uma administração pública moderna e eficiente, compatível com o capitalismo competitivo, seria necessário flexibilizar o estatuto da estabilidade dos servidores públicos, aproximando os mercados de trabalho público e privado (Pereira, 1997, p. 6). Esse movimento fortaleceu a relação entre o Estado e o mercado.

Observa-se que, nesse período, houve a descentralização do poder do Estado na administração pública, delegando a autoridade sobre setores como educação, saúde, cultura e pesquisa ao setor privado ou ao setor público não-estatal. Desde então, houve um crescimento na participação de empresas com e sem fins lucrativos, ONGs e instituições da sociedade civil – denominadas de Aparelhos Privados de Hegemonia – que passaram a concretizar parcerias com o Estado. Adrião (2018) aponta para a problemática do uso do termo “parceria”, que deveria indicar uma relação colaborativa entre setores atuantes horizontalmente. No entanto, observa-se que, na prática, a educação pública brasileira, conforme a Lei de Diretrizes e Bases – nº 9.394/1996, tem se subordinado formal e concretamente ao setor privado com fins lucrativos (Adrião, 2018, p. 9).

Segundo Robertson e Verger (2012), os defensores das parcerias público-privadas educacionais, argumentam pela retirada do Estado da governança das políticas educacionais. Assim, responsabilizando agentes públicos pela falta de qualidade e eficiência, afirmam que a gestão de caráter privado seria a solução para a melhoria da qualidade educacional no país.

Todavia, a continuidade e a afirmação das parcerias público-privadas foram sustentadas por uma série de medidas. A Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999, estabeleceu o termo de parceria como “o ajuste ou o acordo estabelecido entre o poder público e as OSCIPs – Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, destinado à formação de vínculo de cooperação entre as partes” (BRASIL, 1999). A criação das OSCIPs facilitou parcerias e convênios em todas as esferas governamentais – federal, estadual e municipal – permitindo que doações feitas por empresas não fossem sujeitas ao desconto do imposto de renda.

Muitas parcerias público-privadas envolvem a transferência de recursos públicos para entes privados. Para garantir a transparência e a correção nessa

relação, foi instituída a Lei Complementar nº 101/2000, conhecida como Lei de Responsabilidade Fiscal, que fundamenta a opção pelo Estado Mínimo e a concessão legal de transferências de recursos públicos a entidades privadas por meio de contratos de gestão. Essa lei revisa o dever exclusivo do Estado para as políticas sociais, permitindo que o que era de interesse público fosse realizado pela iniciativa privada, de qualquer categoria. A lei estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal. Segundo Do Valle (2003), o conceito de responsabilidade fiscal traduzido pela norma é de “ação planejada e transparente, finalisticamente orientada à prevenção de riscos e correção de desvios capazes de afetar o equilíbrio das contas públicas” (Do Valle, 2003, p. 5).

No âmbito da regulamentação para a implementação de instrumentos jurídicos para parcerias público-privadas, a Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004, estabeleceu as normas gerais para a licitação e contratação de parcerias público-privadas (PPP) nos poderes executivo e legislativo, na União, nos estados, municípios e no Distrito Federal. A parceria público-privada é uma alternativa à privatização em sentido estrito. A lei prevê a celebração de contratos administrativos por meio da concessão de serviços públicos, obras públicas ou concessão administrativa, com contratos de prestação de serviços dos quais a administração pública seja a usuária direta ou indireta. As parcerias público-privadas devem ser precedidas de licitação, ter um prazo de prestação de serviços superior a cinco anos e um valor de contrato a partir de 10 milhões de reais.

No campo político-ideológico, outro marco significativo para a educação foi o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), de 2007. Esse documento, carregado de marcas ideológicas, determinou novas perspectivas para o cenário educacional no período de 2010 a 2020¹⁰. O texto sobre o PDE, intitulado, *Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*, expressa a contradição entre os princípios democráticos e os de ordem neoliberal. O documento afirma que

¹⁰ Na obra de Demerval Saviani, (2007), "Plano de Desenvolvimento da Educação: uma análise crítica", o autor analisa as diretrizes do PDE, discutindo como ele reflete uma nova perspectiva ideológica em relação à educação brasileira, enfatizando a inclusão e a articulação entre educação e desenvolvimento social. Segundo Demerval Saviani, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007 introduziu novas perspectivas no campo ideológico da educação ao buscar articular as diretrizes educacionais com as demandas sociais e as realidades do sistema educacional brasileiro. O PDE foi fundamentado na ideia de que a educação deve ser vista como um direito de todos e uma responsabilidade do Estado, promovendo uma visão inclusiva e democrática.

Não há como construir uma sociedade livre, justa e solidária sem uma educação republicana, pautada pela construção da autonomia, pela inclusão e pelo respeito à diversidade. Só é possível garantir o desenvolvimento nacional se a educação for alçada à condição de eixo estruturante da ação do Estado de forma a potencializar seus efeitos. Reduzir desigualdades sociais e regionais se traduz na equalização das oportunidades de acesso à educação de qualidade (Brasil, Ministério da Educação, 2007, p. 6).

No entanto, ao longo do texto do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), surgem marcas de segmentação na profissão. Essas marcas são explícitas na responsabilização individualizada, direta e exclusiva do professor, pelos resultados e desempenho dos estudantes, comprovados por meio das avaliações externas.

Assim, as políticas do Ministério da Educação (MEC), oriundas do PDE de 2007 e do programa estratégico "Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação" (Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007), delinearam um plano de governo que se situava em uma linha tênue entre princípios verdadeiramente democráticos e princípios neoliberais subordinados à ordem do capital.

Nesse ideário, o PDE surgiu como uma oportunidade para enfrentar as desigualdades estruturais nas oportunidades educacionais, promovendo a integração entre educação e desenvolvimento. Para receber recursos financeiros da União, os estados e municípios precisavam aderir ao Plano de Ações Articuladas (PAR) e comprometer-se com quatro dimensões: gestão educacional, formação de professores em serviço, práticas pedagógicas e avaliação, além da infraestrutura física e recursos pedagógicos. Nessa perspectiva, em nome do desenvolvimento da educação e da melhoria da qualidade do ensino, assumem-se princípios como a avaliação reguladora, a responsabilização dos agentes educacionais e o compartilhamento das responsabilidades do Estado para com as famílias e outras entidades da sociedade civil, as quais o Plano está ancorado:

Dois outros imperativos se desdobram dos propósitos do Plano: responsabilização (o que se conhece na literatura como *accountability*) e mobilização social. Se a educação é definida, constitucionalmente, como direito de todos e dever do Estado e da família, exige-se considerar necessariamente a responsabilização, sobretudo da classe política, e a **mobilização da sociedade como dimensões indispensáveis** de um plano de desenvolvimento da educação (Brasil, Ministério da Educação, 2007, p.11, grifo nosso).

Sob influência de organismos internacionais, o Plano de Metas para Educação consolidou a ideia de classificação das escolas, municípios, estados e do Distrito

Federal por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Essa classificação permitiu a introdução de competitividade, responsabilização e, posteriormente, políticas de bonificação por mérito, embora o próprio texto do plano adverta sobre tais práticas¹¹.

Com a inclusão da competitividade entre escolas e professores, surgiram políticas estaduais que implementaram bônus salariais baseados em índices quantitativos obtidos das avaliações externas. O PDE estabeleceu que o objetivo do IDEB era parametrizado de acordo com o nível médio dos países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE)¹², reforçando a crença de que os indicadores da OCDE são sinônimos de qualidade em educação, dentro dos princípios gerenciais da nova gestão pública.

Com a implementação do Plano de Metas denominado "Compromisso Todos pela Educação" (Decreto nº 6.094/2007), houve uma abertura para a participação da iniciativa privada, conforme estipulado em seu artigo 7º:

Podem colaborar com o Compromisso, em caráter voluntário, outros entes, públicos e privados, tais como organizações sindicais e da sociedade civil, fundações, entidades de classe empresariais, igrejas e entidades confessionais, famílias, pessoas físicas e jurídicas que se mobilizem para a melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, artigo 7º do Decreto nº 6.094/2007).

No entanto, de acordo com a tese de Souza (2014), o MEC não conseguiu realizar a interlocução ampla com toda a sociedade civil e os movimentos dos educadores como pretendido. Em vez disso, estabeleceu parcerias com organismos privados de caráter econômico, como o movimento *Todos pela Educação*, que foi

¹¹ O texto "O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas" (Haddad, 2008), defende a ideia de uma responsabilização objetiva, que teria outro motivo, diferente da competitividade entre escolas e busca pelo mérito. O documento afirma que a divulgação dos dados do Sistema de Avaliação da Educação básica, SAEB, por rede e por escola, aumentam significativamente a responsabilização da comunidade de pais, professores, dirigentes e da classe política com o aprendizado. "Aqui, responsabilização e mobilização social tornam a escola menos estatal e mais pública. A divulgação permite identificar boas práticas, que valem ser disseminadas, e insuficiências, o que torna possível enfrentá-las de forma efetiva" (Ministério da Educação, 2008, p. 20).

¹² A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) representa uma estruturação formada por 38 países e parceiros estratégicos dedicados ao desenvolvimento econômico, que reúne as economias mais avançadas do mundo, bem como alguns países emergentes como a Coreia do Sul, o Chile, o México e a Turquia. A estrutura da OCDE compreende secretariados técnicos, agências, centros de pesquisa e cerca de 32 comitês intergovernamentais especializados em temas diversos da economia internacional e das políticas públicas (Website do Ministério da Economia, 2024).

lançado em 2006, em São Paulo, no Museu do Ipiranga, e deu origem à Organização Social Todos pela Educação (TPE). Esse movimento assumiu um compromisso com a agenda do *Compromisso Todos pela Educação*.

Nesse contexto, o MEC iniciou uma política de metas alinhadas aos objetivos do PDE e às cinco bandeiras defendidas pelo movimento Todos pela Educação: 1) Currículo, com a padronização de um currículo nacional; 2) Valorização dos professores, com formação adequada focada na aprendizagem dos alunos; 3) Avaliações externas, para medir a qualidade da educação e orientar políticas públicas e práticas pedagógicas; 4) Gestão, com apoio e responsabilização dos gestores pelo desempenho dos alunos e melhoria das condições de aprendizagem; e 5) Aumento do tempo de exposição para aprendizagens (Martins, 2016, p. 44). Assim, estabeleceu-se uma relação centralizada nas definições do movimento Todos pela Educação, classificado como uma Organização Não-Governamental (ONG). A partir de então, o movimento TPE tem revelado estratégias empresariais, definindo modelo de gestão e disseminando orientações voltadas para “melhorar a qualidade da educação” no setor público, pois ele não seria capaz de, sozinho, sem a ajuda do setor privado, de tal empreendimento. Segundo Martins (2016), o TPE analisou o texto do Plano Nacional de Educação de 2011 a 2020, divulgado pelo MEC e

a partir do esforço para analisar e traçar similitudes entre as metas do PNE 2011-2020 e suas próprias metas e bandeiras, o TPE avaliou que o novo PNE deve ser objetivo: conter poucas e exequíveis metas, indicadores capazes de mensurá-las regularmente e proporcionar o acompanhamento de seu cumprimento pela sociedade civil, além de recursos financeiros necessários para sua execução. Para o TPE, a ênfase dada pelo documento ao ensino básico é fundamental para elevação da qualidade da educação (Martins, 2016, p. 101-102).

A TPE avaliou positivamente no novo PNE, de 2011 a 2020, a cultura de metas e a intensificação das avaliações na verificação do desempenho dos estudantes. Além disso, indicou que “faltou ao PNE uma estratégia para melhorar a divulgação dos resultados do Ideb aos professores, gestores e sociedade em geral” (Martins, 2016, p. 102). Assim, o TPE, tem constante incidência nas questões relacionadas à política educacional do país, com atuação hegemônica sobre a educação pública.

Em 2021, o TPE apresentou uma agenda legislativa com propostas em seis temáticas: medidas de enfrentamento à pandemia; governança e gestão das redes; condições de oferta e financiamento da educação básica; políticas docentes;

educação infantil; e ensino profissional e técnico. Além de monitorar o Plano Nacional de Educação (PNE) em vigor (PDE 2014-2024), o TPE propõe e orienta o legislativo e o executivo na formulação das políticas públicas de educação. A atuação do TPE, alinhada ao setor público, demonstra uma grande influência e centralidade nas políticas educacionais, evidenciando uma potente hegemonia em defesa dos interesses da classe burguesa brasileira e da ordem do capital, além de consolidar a disseminação das disposições dos organismos supranacionais na formação do consenso sobre o projeto educacional defendido.

A disputa pelos recursos públicos foi respaldada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009, que retirou a educação da desvinculação das receitas da União, concentrando-a em um campo de disputa entre instituições públicas e privadas pelos recursos financeiros destinados à educação pública. Segundo o Portal do MEC, a Emenda Constitucional nº 59 determinou a eliminação gradual (12,5% em 2009 e 5% em 2010) da desvinculação das receitas da União sobre os recursos federais para a educação até sua extinção, em 2011. Além disso, essa emenda trouxe avanços significativos, como a universalização do atendimento na educação infantil e no ensino médio, ampliando a obrigatoriedade de atendimento para alunos de quatro a dezessete anos e garantindo recursos para transporte, alimentação escolar, programas de livro didático e assistência à saúde para todos os estudantes da educação básica pública.

Seguindo a cronologia das relações entre o setor privado e o serviço público, em 2014 foi aprovado o marco regulatório do Terceiro Setor, com o objetivo principal de disciplinar as parcerias entre o poder público e entidades privadas sem fins lucrativos, denominadas Organizações da Sociedade Civil (Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014). No ano seguinte, essa lei foi substituída pela Lei nº 13.204, de 14 de dezembro de 2015, que estabeleceu o regime jurídico das parcerias voluntárias, envolvendo ou não a transferência de recursos financeiros entre a administração pública e as organizações da sociedade civil. A lei também instituiu o termo de colaboração e o termo de fomento como instrumentos jurídicos para viabilizar as parcerias público-privadas.

Além disso, a Lei nº 13.204/2015 prevê, em seu artigo 30, que a administração pública pode dispensar a realização de chamamento público para atividades vinculadas aos serviços de educação, saúde e assistência social, desde que

executadas por organizações da sociedade civil previamente credenciadas pelo órgão gestor da respectiva política (Artigo 30, Inciso VI, Lei nº 13.204/2015).

Os mecanismos de privatização e institucionalização das Parcerias Público-Privadas (PPP) foram também consolidados por orientações do Conselho Nacional de Educação. O parecer do CNE nº 09/2011 analisou o fortalecimento do regime de colaboração em rede entre os entes federados, promovendo a cultura do planejamento integrado e colaborativo na visão territorial e política (BRASIL, Parecer MEC/CNE nº 09/2011, p. 2). Para isso, foram criados os denominados Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADE). De acordo com referido parecer,

os ADEs, não obstante a forte característica intermunicipal, devem agregar a participação do Estado e União, **incluindo ou não a participação de instituições privadas e não governamentais**, tais como **empresas e organizações diversas**, que assumem o objetivo comum de contribuir de forma transversal e articulada para o desenvolvimento da educação em determinado território que ultrapassa as lindes de um só Município, sem que haja para isso transferência de recursos públicos para tais instituições e organismos privados (Brasil, Parecer MEC/CNE nº 09/2011, p. 4, grifos nossos).

Mesmo sem a previsão de transferências de recursos para organismos privados, o documento enfatiza a importância do estabelecimento de parcerias entre os entes federados com o objetivo de interesse comum. Essas parcerias podem ser formadas com associações públicas, com personalidade jurídica de direito público e natureza autárquica, ou com pessoas jurídicas de direito privado sem fins econômicos, na constituição de consórcios públicos. Martins (2016) e Araújo (2012) alertam sobre a inserção de ONGs nos Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADEs), destacando o risco de acirramento das disparidades regionais e locais, dadas as desigualdades socioeconômicas existentes no país.

Para consolidar as parcerias público-privadas, o Conselho Nacional de Educação publicou a Resolução CNE/CEB nº 1, de 23 de janeiro de 2012, que tratou da implementação dos Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADEs). Este projeto de lei ainda está em tramitação no Congresso Nacional, sob o número PL nº 5.182, de 2019¹³. De acordo com Carvalho e Pires (2020), esses arranjos propõem

¹³ Os Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADEs) são o tema do Projeto de Lei (PL) nº 2.417, de 2011, proposto pelo deputado Alex Canziani (PTB/PR), e foram retomados pelo Projeto de Lei nº 5.182, de 2019, apensado ao PL 2.417/2011, pela deputada Luisa Canziani (PTB/PR), filha de Alex Canziani (BRASIL, 2019). O PL nº 5.182/2019, que trata dos ADEs, ainda está em tramitação na Câmara dos Deputados.

“um formato de colaboração horizontal entre os municípios na organização dos sistemas de ensino, em parceria com fundações e associações de empresas que atuam no setor educacional” (Carvalho e Pires, 2020, p. 2). Pela Resolução do CNE os Arranjos de Desenvolvimento da Educação são

uma forma de colaboração territorial basicamente horizontal, instituída entre entes federados, visando assegurar o direito à educação de qualidade e ao seu desenvolvimento territorial e geopolítico. Essa forma de colaboração poderá ser aberta à participação de instituições privadas e não-governamentais, mediante convênios ou termos de cooperação, sem que isso represente a transferência de recursos públicos para estas instituições e organizações (art. 2º da Resolução CNE/CEB 1/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 24 de janeiro de 2012, Seção 1, p. 10. § 1º).

A pesquisa de Carvalho e Pires (2020) aponta que os Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADEs) seriam, na verdade, uma nova estratégia de disputa pelos recursos públicos. Segundo a pesquisa, essas entidades da sociedade civil teriam a oportunidade de acessar e gerenciar esses recursos, potencialmente ampliando o alcance e a influência das organizações privadas no setor educacional. Isso poderia intensificar a competição entre diferentes entidades e aumentar a complexidade na gestão e na alocação de recursos, refletindo a crescente inserção do setor privado na educação pública. Além de

articular a assistência técnica e receber recursos de assistência financeira da União, com vistas à implementação das ações coordenadas pactuadas pelos entes envolvidos no ADE[...], podendo, para tanto, firmar termo de parceria, termo de cooperação, termo de fomento, acordo de cooperação, convênios, contratos, acordos de qualquer natureza, receber auxílios, contribuições e subvenções sociais ou econômicas de outras entidades e órgãos do governo (PL 5.182/2019 art. 4º §2º).

Esses dispositivos legais refletem uma adesão e aceitação por parte do poder público dos mecanismos de privatização da educação pública, facilitando a entrada, permanência e atuação das entidades privadas nos deveres do Estado. A crescente influência das entidades privadas se manifesta nas redes estaduais e municipais de ensino.

O estudo de De Sousa Sobrinho; Dos Prazeres Machado; De Pádua (2023), evidencia que as formas de colaboração entre estados e municípios, especialmente no âmbito da política educacional, estão alinhadas com a ideologia de mercado. Essas formas de colaboração seguem a lógica dos ADEs, promovendo a participação do setor privado na resolução dos problemas da educação pública. Segundo o estudo, esses arranjos legitimam valores e princípios da meritocracia e da responsabilização, característicos das políticas neoliberais, ao integrar sistemas estaduais e nacionais de avaliação do desempenho estudantil. Para os autores,

As formas de colaboração entre estados e municípios que vêm sendo estabelecidas no âmbito da dinâmica federativa brasileira, em especial no campo da política educacional, dialogam com a ideologia do mercado como centro de apoio na elaboração e execução das relações intergovernamentais entre os entes federados sob a lógica dos ADEs de colaboração do setor privado na resolução dos problemas da educação pública, apontados por sistemas estaduais e nacionais de avaliação do desempenho estudantil, os quais legitimamos valores e princípios da meritocracia e responsabilização das políticas neoliberais (De Sousa Sobrinho; Dos Prazeres Machado; De Pádua, 2023, p. 14-15).

Na ausência de um Sistema Nacional de Educação que estabeleça de maneira clara a colaboração em nível nacional, os Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADEs) surgem como mecanismos para viabilizar a efetividade do regime de colaboração entre estados e municípios. Esses arranjos facilitariam a inserção, especialmente no que diz respeito aos programas estaduais de alfabetização, por ser um campo central para as políticas educacionais.

O Estado brasileiro entra em um pacto entre capital e trabalho, aprofundando as políticas de financeirização da economia. O modelo de gestão pública adotado favorece a participação e atuação dos Aparelhos Privados de Hegemonia (APH), permitindo que o setor privado tenha uma maior influência no planejamento e na implementação das políticas educacionais. Esse movimento reforça a ideia de que a privatização e a participação privada no espaço público estão cada vez mais consolidadas, uma vez que a

associação de resultados de desempenho dos estudantes aos indicadores de qualidade, a presença de grupos estrangeiros, parcerias público-privadas que possuem declarados interesses lucrativos na educação, e adoção de rankings por escolas públicas. Observa-se um avanço da onda conservadora que procura tornar a educação básica público objeto de comércio e venda de vestuários e

suas marcas, nas ações de conveniências com as fundações privadas sem fins lucrativos para atuar dentro das escolas, na terceirização dos serviços de alimentação, reprografia, segurança, limpeza, equipamentos de tecnologia entre outros (Pereira; Silva, 2018, p. 532).

O Estado adota um modelo gerencialista empresarial, abrindo espaço para instituições privadas que, com a garantia das políticas educacionais, orientam e moldam essas políticas por meio de mecanismos próprios de privatização. Tais mecanismos serão destacados na sessão a seguir.

2.3 Mecanismos de privatização dos APH: elementos de construção de hegemonia na política educacional

A análise dos mecanismos de privatização na educação pública revela algumas características comuns nos Aparelhos Privados de Hegemonia (APH) e suas formas de atuação. A primeira característica é a atuação em rede dos APH, que frequentemente se associam em parcerias conjuntas com dois ou mais parceiros institucionais. Essas parcerias podem envolver a elaboração de projetos educacionais, consultorias pedagógicas, processos avaliativos e até mesmo o financiamento de outras instituições. Exemplos de parceiros coinvestidores incluem a B3 Social, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Behring Foundation, Fundação Vale, Instituto Natura, Nubank, Itaú Social e Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, entre outros. Esses parceiros atuam com a Fundação Lemann, evidenciando uma ampla rede de colaboração.

A atuação em rede pelos APH visa maximizar a influência e ampliar as possibilidades de inserção nos sistemas públicos de ensino. Esses APH, devido ao seu porte e prestígio social, são percebidos como instituições confiáveis. A utilização de dados verificáveis e a "datificação" das suas ações são estratégias que validam sua eficácia e sucesso, facilitando sua inserção e permanência nos sistemas educacionais públicos.

Os APH frequentemente participam de múltiplas redes, formando o que se denomina "ecossistemas de impacto". Essa abordagem permite a construção de redes de influência complexas, nas quais os APH interagem com outros APH e instituições, moldando políticas e práticas educacionais conforme suas agendas e interesses. A

interconexão e colaboração entre esses APH reforçam a sua presença e impacto no setor educacional.

Além disso, a validade e o sucesso das ações dos APH são frequentemente reforçados pelo uso extensivo de dados e indicadores. Esses dados servem para justificar a continuidade e expansão das parcerias e projetos, alinhando-se às metas e prioridades das políticas educacionais. O mecanismo de atuação em rede foi analisado em nossa pesquisa, na qual gerou, juntamente com outros elementos a categoria de hegemonia em programas estaduais de alfabetização, como veremos na síntese nas análises.

O segundo mecanismo de privatização observado é a escolha de etapas de ensino específicas para a implementação e efetividade das propostas de atuação. Exemplos disso incluem a alfabetização, que é foco nos primeiros anos do ensino fundamental e no ensino médio, especialmente com a implementação do novo ensino médio pela Lei nº 13.415/2017 e a definição de uma nova organização curricular para o ensino médio, conforme as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Desde a definição legal da reforma do ensino médio¹⁴, as redes de ensino iniciaram sua implementação em 2022, com suporte e consultoria de APH para essa nova organização do ensino.

O terceiro mecanismo de privatização é a replicação de programas, projetos e ações educacionais em várias unidades da federação. Esse mecanismo demonstra, através do portfólio dos acordos de cooperação, como projetos de educação anteriores, a exemplo do Programa de Alfabetização na Idade Certa, que, desde 2007, no Ceará, pode servir de modelo. Dados da Secretaria da Educação do Ceará indicam que o estado possui as 10 melhores escolas públicas do Brasil nos anos iniciais do

¹⁴ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017, impôs várias mudanças significativas na estrutura do novo ensino médio (2022), reconfigurando tanto o currículo quanto a organização das escolas para atender às novas diretrizes. As principais imposições da BNCC em relação ao novo ensino médio incluem a flexibilização curricular com os itinerários formativos, que permitem aos alunos escolherem áreas de conhecimento e formação técnica profissional de acordo com seus interesses e aspirações; a carga horária de 3.000 horas ao longo dos três anos. Desse total, 1.800 horas são dedicadas ao conteúdo da BNCC (a base comum) e as 1.200 horas restantes aos itinerários formativos; as competências gerais e específicas, a BNCC estabelece 10 competências gerais que devem ser desenvolvidas ao longo do Ensino Médio, focando em habilidades socioemocionais, pensamento crítico, criatividade, resolução de problemas, comunicação e trabalho em equipe; a integração de áreas do conhecimento. A BNCC organizou os componentes curriculares em quatro áreas de conhecimento, essa organização visa promover uma educação mais interdisciplinar e conectada à realidade dos alunos; e a formação técnica e profissional: Um dos itinerários formativos propostos pela BNCC permite que os alunos optem por cursos voltados à formação técnica e profissional, para aproximar a educação das demandas do mercado de trabalho.

ensino fundamental, com a Escola Municipal Nossa Senhora da Paz, do município de Coreaú, destacando-se como a melhor no IDEB, em 2023 (SEDUC/CE, 2024). Dessa forma, as secretarias Estaduais aceitam parcerias e implementam programas ou projetos com base nos mesmos moldes e padronizações observados nos projetos anteriores, mesmo que de outros estados.

O quarto componente dos mecanismos de privatização é a assimilação das questões e desafios das redes de ensino pelas parcerias com a iniciativa privada. As instituições privadas e seu modelo de gestão empresarial são promovidas como mais eficazes devido ao seu poder de investimento e lucro potencial. Em contraste, as instituições públicas são vistas como excessivamente burocráticas e com processos democráticos que se opõem ao modelo empresarial autoritário e diretivo. Esse movimento é amplamente reconhecido pelo setor midiático, pelas esferas governamentais e pelo setor empresarial, que afirmam que a privatização dos serviços públicos é a única maneira de melhorar a qualidade dos serviços prestados pelas instituições públicas.

Outro elemento importante é a padronização dos programas e ações em diferentes unidades da federação, que desconsidera os contextos locais específicos. A pesquisa de Oliveira (2021) revela novas segmentações internas na profissão docente que refletem desigualdades atuais e comprometem a coesão da base da profissão. Essas segmentações incluem as diferenças regionais, desigualdade de gênero e segmentação profissional.

Diferenças regionais: a atuação dos professores varia entre áreas urbanas e rurais, com diferenças salariais e condições de trabalho. O censo escolar de 2020 indica que a maioria das matrículas na educação básica está na área urbana (89,1%), enquanto a rede municipal tem a maior proporção de matrículas em escolas rurais (18,5%). As condições de trabalho e as remunerações são geralmente piores para professores em áreas rurais.

Desigualdade de gênero: as mulheres são maioria em todas as etapas da educação básica, representando 96,4% da docência na educação infantil, 88,1% nos anos iniciais e 66,8% nos anos finais do ensino fundamental. No ensino médio, 57,8% do corpo docente é composto por mulheres. Estudos mostram que a divisão de gênero é uma das maiores segmentações na profissão docente e influencia a identidade dos profissionais, com baixos salários, frequentemente associados à discriminação de gênero.

Segmentação profissional: a separação entre professores polivalentes ou unidocentes e especialistas é uma questão relevante. Professores polivalentes que atuam na educação infantil, ainda podem ter somente em formação em nível médio em muitos municípios brasileiros. Há uma separação entre os regentes e os que ocupam outras funções de nível superior, como especialistas supervisores, coordenadores e consultores. Essa divisão pode indicar uma hierarquia entre os docentes.

A padronização de programas e ações nos sistemas de ensino têm um impacto profundo no trabalho dos professores, afetando tanto a autonomia pedagógica quanto as práticas diárias em sala de aula. Os professores passam a trabalhar com currículos pré-definidos e estruturas de ensino homogêneas, limitando a capacidade de adaptar os conteúdos às necessidades específicas de seus alunos e ao contexto local. Essa padronização leva a uma homogeneização das práticas pedagógicas, em que o foco passa a ser a execução do programa e não a construção de um ensino diversificado e adaptado à realidade de cada grupo de estudantes. Isso limita o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais criativas e inovadoras. Assim, a padronização pode restringir o espaço de ação dos professores e criar uma tensão entre a busca por eficiência e a necessidade de personalizar o ensino de acordo com o contexto local.

Por fim, o último elemento dos mecanismos de privatização está relacionado com a desconsideração da autonomia e das formulações realizadas pelos próprios docentes, enquanto estes atuam em sua própria formação. Como explica Pereira (2010), a formação continuada pode ser entendida como a ideia do

“desenvolvimento profissional” dos professores como uma concepção de formação não dissociada da própria realização do trabalho docente. Sendo assim, ao discutir a formação continuada de professores, não poderíamos nos esquecer do princípio da indissociabilidade entre a formação e as condições adequadas para a realização do trabalho docente (Pereira, 2010, p. 2).

Essas condições adequadas de trabalho incluem aspectos como a remuneração, a jornada que deve integrar períodos de planejamento, avaliação e formação, além de uma maior autonomia profissional. É fundamental que as ações de planejamento, execução e avaliação sejam pensadas não apenas pelo docente individualmente, mas também pelo coletivo da escola. Pereira (2010) destaca a inegável indissociabilidade entre a formação inicial e a continuada, enfatizando que

os docentes devem ter a oportunidade de se afastar periodicamente do local de trabalho, com remuneração adequada, para participar de atividades em universidades e outros espaços de formação. Esse afastamento permite aos professores realizar trocas com outros profissionais, vivenciar momentos de estudo para fundamentação teórica de suas práticas, compartilhar saberes experienciados, conhecer outras realidades e refletir individual e coletivamente sobre suas ações.

Essa definição de formação remete à necessidade de um processo de profissionalização que seja dinâmico e contínuo, refletindo o momento histórico em que nos encontramos. As determinações sociais, econômicas e políticas são mutáveis, exigindo do professor uma postura de adaptação e mudança diante das inovações, especialmente considerando o rápido avanço da evolução tecnológica. Portanto, é essencial que o docente tenha controle sobre sua própria formação, entendendo-a como uma construção coletiva da sua profissionalidade.

Os processos de profissionalização docente têm sido profundamente modificados pelos mecanismos de privatização que permeiam o setor educacional, resultando em uma reconfiguração da formação dos professores. A responsabilização individual pela formação continuada, o foco na meritocracia e o consequente enfraquecimento da carreira docente são elementos centrais dessa transformação. Nesse contexto, o papel do Estado tem sido crucial para articular ações que facilitam a entrada e a influência de agentes privados na gestão pública, ampliando a presença dessas entidades no sistema educacional.

Esses mecanismos de privatização, consolidados por meio de marcos legislativos e pela implementação de políticas de gestão escolar baseadas em instrumentos de hegemonia (Gramsci, 2001), têm reconfigurado a lógica da profissionalização docente para que se alinhe aos princípios neoliberais. A ênfase em resultados mensuráveis e na eficiência gerencial tem priorizado formas de controle e avaliação que favorecem uma visão empresarial da educação. Assim, a profissionalização docente passa a ser vista sob uma ótica que privilegia a formação rápida, focada em competências técnicas, em detrimento de uma formação crítica e contínua que valorize a autonomia e o desenvolvimento profissional dos docentes ao longo da carreira.

No próximo capítulo, será detalhado como esses mecanismos privatizantes se manifestam de forma mais específica nas políticas de alfabetização, sobretudo no

Regime de Colaboração entre estados e municípios, reforçando a inserção de agentes privados nas políticas públicas educacionais.

3 CAPÍTULO 2 – MECANISMOS DE PRIVATIZAÇÃO E O REGIME DE COLABORAÇÃO NAS POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO

“Todos iguais, todos iguais, mas uns mais iguais que os outros.”
(Humberto Gessinger, 1992)

Este capítulo tem como objetivo compreender como os mecanismos das políticas de alfabetização foram constituídos no Regime de Colaboração, e analisar o impacto da ausência de uma implementação efetiva por parte do Estado. Busca-se explorar como a falta de ação estatal no desenvolvimento dessas políticas abriu espaço para a inserção de agentes privados, redefinindo a condução dos programas de alfabetização e suas diretrizes, especialmente no contexto das redes públicas de ensino. Para tanto, organizamos o texto em três momentos que destacam as dimensões, avaliação e formação continuada e a bonificação como dimensões políticas educacionais para a alfabetização no Regime de Colaboração, no período compreendido entre 2012 e 2023.

No primeiro momento, faremos um histórico legislativo sobre a constituição do Regime de Colaboração, e sobre a avaliação nas políticas de alfabetização. No segundo momento, traremos as definições para a formação de professores e os seus impactos nas políticas para a alfabetização. E por fim, as relações entre avaliação e formação com as políticas de premiação ou de bonificação, que vêm ganhando força nas gestões de programas para a alfabetização e que estão associadas diretamente ao desempenho dos estudantes.

Com o federalismo cooperativo, definido pela Constituição Federal de 1988, estados, municípios e o Distrito Federal estabelecem uma relação pelo Regime de Colaboração, respeitada a autonomia dos entes, que passam a compartilhar as decisões sobre as ações da colaboração entre si e com parceiros externos públicos ou privados. Para a educação, o texto legislativo afirma que os organismos federados “definirão formas de colaboração de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório” (Brasil, 1988, n.p.). A LDB, em seu artigo 8, reafirma o compromisso do Regime de Colaboração e estabelece que a organização da educação nacional, em regime de colaboração, seja organizada entre os entes federados. Além disso, define que a União deverá assumir a coordenação nacional das políticas educacionais e conduzir sua articulação, nos diferentes níveis e sistemas de ensino. Assim, a União,

dentre outras ações, tem a prerrogativa de coordenar a política nacional para a alfabetização e garantir sua articulação com os programas estaduais e/ou municipais, juntamente com seus sistemas de ensino. Contudo, a condução e institucionalização do Regime de Colaboração não foi definido constitucionalmente, ou seja, não houve uma regulação por parte do Estado e, ao longo dos anos, foram crescendo outros modos e mecanismos para o fortalecimento do princípio de cooperação constitucional, conduzidos pelos próprios entes federativos subnacionais.

De Sousa Sobrinho; Dos Prazeres Machado; De Pádua (2023), afirmam que nem a CF de 1988, nem a LDB de 1996

estabelecem a necessária regulação da cooperação federativa e da colaboração entre os sistemas de ensino que garanta de forma prática a regulamentação do Regime de Colaboração, e desta forma termina produzindo uma acentuada discrepância entre a aspiração das leis e a realidade (De Sousa Sobrinho; Dos Prazeres Machado; De Pádua, 2023, p. 6).

Nesse contexto, as políticas nacionais em torno da alfabetização estão incluídas nos processos de acordo com o Regime de Colaboração com bastante destaque no contexto educacional, e, em muitas vezes, está imbricada com relações de cooperação a partir da política nacional estabelecida. É o caso da política atual, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada que, segundo seu documento norteador, promete subsidiar em apoio técnico e financeiro aos programas estaduais para a materialização da meta 5 do Plano Nacional de Educação (2014 a 2024), em alfabetizar todas as crianças brasileiras ao fim do 2º ano do ensino fundamental.

Sobre a dimensão da colaboração, a presença dos processos de privatização entre os organismos federativos se manifesta a partir de um movimento orquestrado dos Aparelhos Privados de Hegemonia, que deriva de lacunas quanto à regulação pelo Estado, inclusive na ausência do Sistema Nacional de Educação (SNE), previsto no último Plano Nacional de Educação. O SNE deveria pôr em prática as condições para a materialização do Regime de Colaboração: “definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e o desenvolvimento do ensino” (Ramos, 2012, p. 67).

No processo de estabelecimento dos princípios de colaboração, a União têm um papel fundamental na normatização de cooperações técnicas. Já nos estados, municípios e Distrito Federal, vão surgindo novos modos de colaboração, tais como

os já descritos acima, para cumprir com as responsabilidades e assumir as demandas que, no caso de nossa pesquisa, na alfabetização de crianças, os municípios vão recebendo o suporte tanto do governo do estado quanto da política nacional para a alfabetização.

Um modelo ligado ao movimento de privatização são os chamados Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADEs), que já destacamos no capítulo anterior. Segundo os estudos de Carvalho (2019, p. 58), os ADEs “foram elaborados na perspectiva gerencial da administração pública” sugerindo um relacionamento mais profícuo entre a administração pública e o modelo gerencial privado, inclusive para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais. Como já vimos na sessão anterior, os Arranjos de Desenvolvimento da Educação podem ser abertos à participação de instituições privadas e não-governamentais, ou via convênios/acordos ou termos de cooperação, sem, no entanto, necessariamente, realizar a transferência de recursos públicos para essas instituições privadas.

Diante do arrefecimento do Estado em definir normas e diretrizes para impor ao Regime de Colaboração, o setor privado foi estabelecendo mecanismos que estão conduzindo, de forma hegemônica, modelos para que a colaboração entre os entes aconteça.

A relevância de acordos de cooperação nos programas de alfabetização estaduais entre entes públicos e instituições privadas se dá por ser a alfabetização de crianças, uma área regulada historicamente pelos organismos internacionais, no que se refere à sua orientação definidora de melhoria da qualidade da educação e pelo monitoramento constante do desempenho dos estudantes.

O Brasil tem participado de diversas discussões e relatórios da OCDE relacionados à alfabetização e à educação. Um exemplo é o relatório *Education at a Glance*, que inclui dados fornecidos pelo Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira (Inep), permitindo a comparação de vários aspectos do sistema educacional brasileiro com os países membros da OCDE. O país é signatário de várias declarações internacionais sobre educação, além da Declaração de Jomtien ou Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), que foi um marco para o movimento de democratização da educação, citamos: a Declaração de Dakar (2000), que resultou da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, enfatizando a educação como um direito humano e a importância da educação básica universal; os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) – Agenda 2030 (2015), na qual o

objetivo 4 estabelece a meta de garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos; a Declaração de Incheon (2015), que reafirma o compromisso global com a educação e os princípios da equidade e inclusão; a Declaração de Lisboa (2000), sobre a Educação de Adultos e a promoção ao direito à educação ao longo da vida. Essas declarações refletem o compromisso do Brasil com a promoção de uma educação de qualidade e acessível a todos, alinhando-se às diretrizes e objetivos internacionais.

Como vimos, os Aparelhos privados de Hegemonia entram na elaboração e execução por dentro do Estado, conforme os interesses da parcela dominante. Com a promessa de solução para a promoção da alfabetização das crianças até o 2º ano do ensino fundamental, os APH fazem proposições sobre a educação com o caráter de evidenciar sua suposta superioridade sobre o serviço público. Porém, na condução das políticas, ainda não foi possível visualizar um resultado que afirme os compromissos em formas de parcerias. Tais políticas se consolidam em estratégias de privatização nos programas específicos a partir do Regime de Colaboração, para a alfabetização firmados entre governos estaduais e municipais.

Em todos os programas estaduais, e na política nacional de alfabetização, dois eixos reiteradamente tornaram-se estruturantes. O primeiro é a formação continuada docente para a alfabetização, e o outro é a avaliação de desempenho dos estudantes. Ambos são centrais para a consolidação das propostas e encaminhamentos da alfabetização de crianças. Uma terceira dimensão, que tem sido agregada atualmente ao eixo de avaliação, são as políticas de bonificação, destinadas às instituições escolares ou diretamente aos docentes, sendo-lhes atribuído um valor financeiro para a escola ou até mesmo para o professor, como forma de premiação ao desempenho dos estudantes nas provas de larga escala e índices de qualidade do ensino. Essa política de bonificação é orientada pelos consultores empresariais *Think Thanks*¹⁵ educacionais que promovem a relação de competitividade entre as instituições escolares para que, se caso tiverem um bom desempenho, recebam premiação pelo

¹⁵ De acordo com o site da Escola Nacional de Administração Pública, ENAP, *Think tanks* são instituições que desempenham um papel de *advocacy* para políticas públicas, além de terem a capacidade de explicar, mobilizar e articular os atores. Produzem pesquisas, análises e recomendações que contribuem para um ambiente de conhecimento, permitindo, inclusive, que os formadores de políticas públicas tenham ferramentas para tomar decisões mais embasadas, além de ter um papel importante na disseminação de conhecimento à sociedade. Um exemplo é a OCDE, Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

Estado. As escolas com índices mais baixos devem ser “apoiadas” com uma percepção de menor valor que as escolas premiadas, como incentivo para alcançarem o mesmo nível de desempenho das primeiras. O princípio da meritocracia é aqui adaptado às relações profissionais dos professores, como mecanismo de valorização deles. Assim como acontece no âmbito empresarial, porém, nesse caso, trata-se de professores servidores do Estado. Tal mecanismo tende a um arrefecimento e cisão na classe docente a obstruir a luta coletiva pelos direitos dos trabalhadores da educação e firmar uma cultura de promoção individual por mérito próprio.

Considerando os eixos da formação continuada docente e avaliação como singulares nas políticas para a alfabetização, definimos como caminho metodológico, o destaque da articulação em cada política nacional de alfabetização e de formação, no período concentrado de 2012 a 2023, a partir dos reflexos do Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que criou a Política nacional de profissionais do magistério da educação básica, com desdobramentos que demarcam o nosso objeto.

3.1 As políticas de alfabetização em nível nacional: dimensão da avaliação

A partir das orientações dos organismos supranacionais datadas desde a década de 1990, há uma nova forma de conceber a missão da escola sob a “lógica da competência” (Laval, 2019). Essa lógica prevê como objetivos de ensino, uma formação para a “capacidade de adaptação, comunicação, trabalho em equipe e iniciativa – essas e outras competências ‘genéricas’ – fundamentais hoje em dia para assegurar a competitividade das empresas” (Laval, 2019, p. 80). Para esse mesmo autor, a denominada “pedagogia das competências”, segundo seus promotores, deve responder ao imperativo controle mensurável das rigorosas avaliações de larga escala, com regras idênticas para todos os estudantes. Essa estratégia não necessariamente está comprometida com os processos de aprendizagem em classes populares e inclusivas, por exemplo, pois desconsidera a avaliação do progresso do estudante comparado apenas com ele mesmo, em sua trajetória singular. No caso da alfabetização, o desempenho do estudante é o resultado de todo um movimento processual e particular, que se torna explícito apenas com a sua finalização, ancorado na aquisição da leitura e escrita.

No Brasil, a partir de dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) – de 1990 a 2000 – observou-se uma defasagem nas aprendizagens, com

baixos níveis de desempenho em Língua Portuguesa e Matemática, dos estudantes que concluíram os anos iniciais do ensino fundamental (5º Ano). Com base nesse cenário e resultados do SAEB, em 2008 instituiu-se o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pelo Decreto MEC nº 6.094, de 24 de abril de 2007. O Plano definiu diretrizes para a alfabetização de crianças até, no máximo, 8 anos de idade. A ideia de todos juntos pela educação denota uma naturalização para a entrada de segmentos do setor privado na educação pública.

Nesse contexto, em 2012, juntamente com a instituição do Pacto nacional pela alfabetização na idade certa (Pnaic), criou-se a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), uma avaliação externa e censitária de Língua Portuguesa e Matemática, integrada ao SAEB, para estudantes do 3º ano do ensino fundamental. Tratava-se de uma prova que incluía teste de habilidade de escrita de palavras e textos conforme a concepção de avaliação assumida pelo projeto de governo. A ANA teve edições em 2013, 2014 e 2016, e foi descontinuada pelo contexto da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com a resolução do CNE/ CP nº 2 de 22 de dezembro de 2017. Após esse período, o foco na alfabetização, mais uma vez, retornou aos dois primeiros anos do ensino fundamental. Com isso, a avaliação voltou a ser aplicada para turmas de 2º ano do ensino fundamental dentro do SAEB. O 2º ano teve sua primeira edição em 2019, conforme a Portaria Inep nº 336, de 9 de abril de 2019. O teste foi direcionado aos estudantes de 2º ano do ensino fundamental de escolas públicas e privadas e esteve fundamentado na matriz de referência, conforme a BNCC de 2017, que entende a alfabetização como: “apropriação do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao domínio progressivo de habilidades de leitura e produção de textos com autonomia” (Matriz de Referência, BNCC, 2017).

Segundo dados do Inep, em 2019, 84 mil estudantes de 2º ano fizeram a avaliação do SAEB. Os resultados foram organizados em uma escala com 8 níveis de proficiência, sendo 1 o nível mais elementar, e 8 o nível satisfatório para se considerar o estudante alfabetizado. Na edição de 2019, os resultados não foram satisfatórios. Segundo o *Relatório da pesquisa Alfabetiza Brasil* do INEP, 2023, os números foram os seguintes: 4,6 % dos estudantes ficaram abaixo do nível 1; no nível 1 da escala, ficaram 4,2%; no nível 2, 6,7%; no nível 3, 11,9%; e 17,8% no nível 4. Um total de 40% dos estudantes alcançou os níveis 5 (21,6%) e 6 (18,4%) da escala. O nível 7 foi alcançado por 9,8% dos estudantes, e o nível 8, por apenas 5%. Esses resultados permitiram inferir sobre a necessidade de uma intervenção pedagógica mais

aprofundada, já que uma quantidade significativa de crianças ainda não tinha desenvolvido as habilidades consideradas mais complexas para o 2º ano do ensino fundamental; bem como aquelas que envolvem a localização de informação de leitura de textos mais longos ou com padrões silábicos mais complexos, realização de inferências e produção de textos.

A edição de 2021 também teve resultados ainda mais preocupantes. Com a situação agravada pela pandemia da Covid-19, 14,3% dos estudantes não atingiram o primeiro nível, considerado o mais elementar da avaliação. A maioria dos estudantes distribuiu-se quase proporcionalmente entre os níveis 3, 4, 5 e 6, conforme verificação dos dados da Diretoria de Avaliação da Educação Básica do INEP, de acordo com a figura 1, a seguir:

Figura 2 – Percentual dos estudantes por níveis de proficiência em Língua Portuguesa, SAEB, 2º Ano do Ensino Fundamental – Brasil 2019-2021

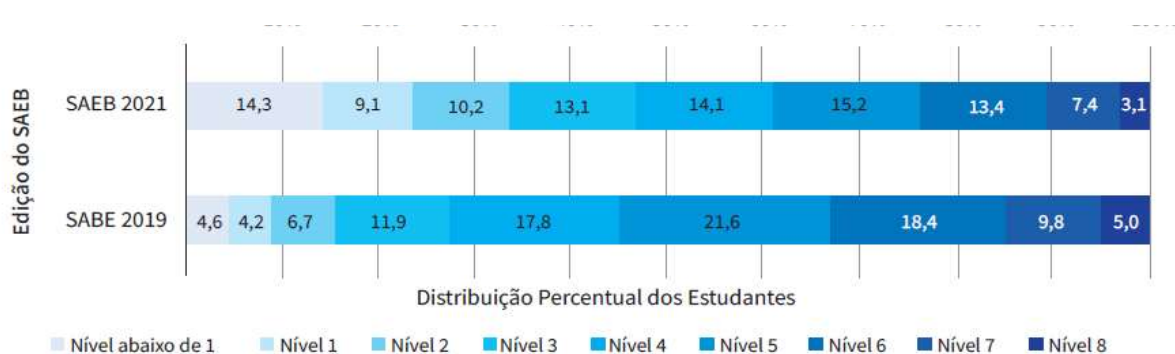


GRÁFICO 1

DISTRIBUIÇÃO DO PERCENTUAL DOS ESTUDANTES POR NÍVEIS DA ESCALA DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA – SAEB 2º DO ENSINO FUDAMENTAL – BRASIL – 2019 E 2021

Fonte: reprodução feita pela autora, a partir dos dados da Daeb/INEP/MEC, 2024.

Devemos considerar que o período pandêmico trouxe consequências devastadoras à saúde, economia e para a educação em todo o mundo. O processo de alfabetização foi atingido ainda mais fortemente, principalmente para os estudantes de classes populares na condução e definições ágeis e eficazes nas políticas educacionais. Segundo a pesquisa de Oliveira (2020), a falta de suporte adequado em casa, como acompanhamento dos pais e acesso a materiais didáticos, resultou em uma desigualdade ainda maior em relação às crianças de classes médias e altas. Além disso, a pandemia acentuou as desigualdades sociais, expondo essas crianças a riscos maiores, como a insegurança alimentar e a falta de recursos tecnológicos

para acompanhamento das aulas. Porém, como vimos, os resultados, mesmo antes da pandemia, apresentaram-se abaixo do esperado, sendo necessária uma revisão das políticas para o enfrentamento e superação dos índices indicados nas avaliações destinadas aos alfabetizando.

Esse contexto favoreceu o campo dos APH e dos “reformadores empresariais da educação” (Freitas, 2012, p.381), que vislumbraram, então, um momento certo para oferecerem uma solução para esse cenário. Tanto pelo oferecimento de apoio técnico, como na assessoria pedagógica e consultoria para as redes estaduais e municipais conforme o Regime de Colaboração, dando abertura para estratégias de governança com o estabelecimento de acordos de cooperação com o setor privado.

3.2 As políticas para alfabetização em nível nacional: dimensão de formação continuada

A política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica, pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, foi um instrumento definidor também das políticas para a formação continuada, pois induziu a oferta de cursos e atividades formativas por instituições públicas de educação, cultura e pesquisa, em consonância com os projetos das unidades escolares e das redes e sistemas de ensino. As atividades formativas para docentes poderiam ser realizadas no formato presencial ou remoto (atividades formativas e cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, mestrado ou doutorado) com a integração junto a universidades públicas. A política visou promover a valorização do docente no ingresso, permanência e a progressão na carreira com políticas recorrentes de estímulo à profissionalização. Apoiou iniciativas para a jornada única, a dedicação exclusiva ao magistério, a melhoria das condições de remuneração e a garantia de condições dignas de trabalho. Outra característica determinante foi a articulação entre formação inicial e continuada, em um processo democrático com a criação dos fóruns estaduais e fórum distrital de educação. Previa, também, atender às demandas das políticas de alfabetização e indicou guardar a coerência com os processos de avaliação formativa para a educação básica. O cenário era de articulação mais efetiva entre as universidades e a formação de professores da educação básica.

Um tópico essencial dessa macropolítica foi o apoio financeiro aos estados, Distrito Federal, municípios e às instituições de educação superior que

implementarem os seus programas. Assim como a concessão de bolsas de estudo e bolsas de pesquisa para professores, bem como auxílio a projetos. O acesso a recursos possibilitou a materialização dos projetos e programas. Esse movimento agregou a delimitação de uma formação que contribuísse de fato com a carreira docente pela inclusão de certificações que escalam na progressão funcional na maior parte dos planos de carreira estaduais.

Outra política nacional que destacou como fio condutor para mobilizar a formação continuada em âmbito nacional, foi a criação da Rede Nacional de Formação Continuada dos profissionais do magistério da educação básica (RENAFOR). A partir dela, podemos traçar as perspectivas atuais sobre a formação continuada docente para os professores alfabetizadores.

Instituída pela portaria nº1.328, de 23/09/2011, a Rede Nacional de Formação Continuada foi formada pela adesão das Instituições de Educação Superior (IES), públicas e comunitárias, sem fins lucrativos, e pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), e teve como característica uma política do governo do Partido dos Trabalhadores, no período de 2003 a 2016, e que se definiu em 2016. Diferentemente de uma política de Estado que independe do governo e partidos no poder, a política deveria ter uma continuidade das ações, o que não ocorreu com a RENAFOR. A tese de Almeida (2020) traz uma síntese para a compreensão da Rede Nacional de Formação Continuada:

compreendendo que a RENAFOR nasce em contexto histórico, social e político mais democrático, contando, por um lado, com a participação efetiva das entidades científicas e acadêmicas, bem como com as universidades e com as representações das redes de ensino, a partir de uma forte base social e refinada de discussão sobre a formação continuada de professores. Por outro, contou com um movimento de forças contrárias por quanto aliado à lógica economicista de desenvolvimento pelo viés do neoliberalismo. Nessa perspectiva de desenvolvimento social a partir do desenvolvimento econômico, as orientações dos organismos internacionais, em específico a OCDE, vão ganhando espaço e ruindo a Rede Nacional de Formação Continuada de professores. A lógica econômica vence essa disputa, a adesão supera a resistência (Almeida, 2020, p. 289).

O autor ainda desenha todo o movimento que a RENAFOR cumpriu desde a sua criação. Os principais elementos foram as concepções de formação continuada institucionalizada por meio dos centros de pesquisa e desenvolvimento pertencentes às universidades públicas e comunitárias visando uma formação que contemplasse o

desenvolvimento de uma atitude investigativa e reflexiva sobre a prática de ensino e a valorização no local de trabalho como espaço da formação. Segundo Almeida (2020), a concepção de formação se voltava para a epistemologia da prática como

Um modelo de formação de professores que objetiva atender às necessidades de modernização da economia e do desenvolvimento social medidos pela produtividade. A concepção de formação que atende, portanto, a essa lógica centra-se na racionalidade técnica, no desenvolvimento de competências para o exercício técnico-profissional, consistindo, pois, em um preparo prático, simplista e prescritivo, baseado no aprendizado imediato e não mediado, a fim de resolver problemas do cotidiano (Almeida 2020, p.277).

Nessa rede, foi previsto o apoio do MEC às ações de formação continuada de profissionais do magistério da educação básica por meio da concessão de bolsas de estudo e de pesquisa para professores participantes dos programas, cursos e ações desenvolvidas no âmbito da Rede Nacional de Formação Continuada dos profissionais do magistério da educação básica, com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Os protagonistas responsáveis pelo funcionamento da Rede foram o MEC, a Capes e o FNDE, que definiram normas e atribuições para a continuidade de suas ações. Cabe destacar, assim, a mudança nas atribuições da Capes sobre a formação de professores da educação básica. A Lei 11.502/2007 criou a Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB) dando à Capes as atribuições de induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais da educação básica e, também, de estimular a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino. Em 2012, o Decreto nº 7.392 modificou o nome dessa diretoria, passando a denominá-la de Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica, mantendo-se a sigla DEB, com foco na valorização do magistério por meio da formação de professores, tendo como linhas de ação, a formação inicial, a formação continuada e de extensão, a formação associada à pesquisa e, ainda, a divulgação científica. Os aspectos que consideramos merecedores de atenção a respeito dessa alteração são: o fortalecimento da formação feita pela educação a distância e a referência e abertura da formação em instituições privadas, conforme a autonomia pedagógica da instituição.

Em um movimento contraditório, a Rede Nacional de Formação Continuada, em 2005, segundo Almeida (2020), possibilitou a articulação de formação por meio dos centros de pesquisa e desenvolvimento da educação, ligados a universidades.

Porém, a criação da RENAFOR representou manifestações, tanto da adesão, como da resistência às determinações internacionais via Aparelho Privado de Hegemonia, OCDE. Adesão justificada pela lógica indicada nas proposições neoliberais para o futuro da formação de professores naquela conjuntura, e resistência à medida que intelectuais de diferentes universidades desenvolveram ações de formação continuada, de acordo com perspectivas mais críticas e democráticas.

O campo de disputas no qual se localizou a RENAFOR, pendia, ora para essa concepção de formação do governo na lógica da certificação, ora para as reivindicações das entidades científicas e acadêmicas contra a certificação que discutem a formação de professores, como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Historicamente, a ANFOPE defende uma sólida formação docente, e propõe a Base Comum Nacional pautada na ampliação da carga horária das licenciaturas e maior organicidade com a articulação da formação inicial e continuada, visando a valorização docente. Esses princípios foram reafirmados nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), pela formação de professores de 2015 (Resolução CNE/CP n. 2/2015), substituída, posteriormente, pelas DCNs, de 2019.

Em um movimento contraditório, e após várias mudanças no quadro de conselheiros do Conselho Nacional de Educação, a última geração de Diretrizes Curriculares Nacionais, em 2019 (Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020), reverte a ideia de base comum nacional, na qual estava a luta das entidades de valorização da formação de professores. Essas diretrizes, reafirmam a Base Nacional Comum Curricular como condição central para pensar a formação de professores na lógica das competências e uma cisão entre formação inicial e formação continuada.

Em 2016, a RENAFOR começa a se desarticular. Almeida (2020) explica, assim, o fim da materialidade da Rede Nacional de Formação: “com a saída do Governo Dilma e toda sua equipe, a rede se esfacela e, por inanição, vai se transformando na manutenção de alguns poucos cursos e programas que na medida que vão finalizando as turmas também vão deixando de existir” (Almeida, 2020, p. 230). O campo da formação de professores continua sendo de disputa entre dois projetos, um hegemônico, de manutenção do capital, e outro, de resistência e possibilidades formativas, mas, com o fim da RENAFOR acena para a ascensão dos Aparelhos Privados de Hegemonia via aproximação com as redes públicas de ensino como consultores técnicos e definidores nas políticas públicas sobre a educação.

3.2.1 A formação continuada no Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)

A partir das definições da Rede Nacional de Formação Continuada, surgem políticas específicas para professores que atuam nos anos iniciais, em classes de alfabetização. Pereira (2022) traz o histórico dessas políticas de âmbito nacional com destaque ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), criado com a finalidade de garantir o direito a alfabetização, até o final do 3º ano do ensino fundamental, de crianças até oito anos de idade, o pacto tinha como primeiro eixo a formação continuada de alfabetizadores com os seguintes princípios:

1 – A prática da reflexividade; 2 – a socialização; 3 – o engajamento; 4 – a colaboração; e 5 – a constituição da identidade profissional. O professor alfabetizador foi inserido numa política pública de formação continuada, tendo em vista a necessidade de todas as crianças estarem alfabetizadas até os oito anos de idade (Pereira, 2022, p. 108).

O PNAIC, instituído em 2012, destacou-se pelo seu eixo principal na formação continuada de professores alfabetizadores. Os temas abordados nas formações foram pensados a partir da experiência com o programa Pró-Letramento (2006 a 2010). Tratava-se de um programa realizado de forma semipresencial, e contava com materiais impressos e em vídeos. As atividades presenciais e a distância, deveriam ser acompanhadas por professores orientadores (tutores). O curso, proposto pelo pró-letramento, tinha duração de 8 meses e a carga horária era de 120 horas, sendo 84 horas presenciais e 36 horas a distância (Lima, 2023, p. 87). Ainda, segundo esse mesmo autor, o Pró-letramento “não refletiu em nenhuma mudança no que se diz respeito à carreira dos professores, demonstrando que este curso de formação continuada não favoreceu alterações significativas no sentido de promover melhores condições para o trabalho” (*idem*).

Já no PNAIC, o professor era visto como protagonista de sua formação em uma relação de desenvolvimento profissional em que podia aliar e construir conhecimentos imediatos da sala de aula com o conhecimento teórico (BRASIL. MEC/SEB, 2015).

De acordo com os seus princípios formativos, é um programa que

tem a prática como ponto de partida e de chegada permite ao professor desenvolver uma sólida formação profissional. Neste movimento de articulação entre o fazer e o como fazer, o professor torna-se um protagonista do seu desenvolvimento profissional. Entretanto, este processo não se dá somente de forma solitária e individual, mas a partir das relações sociais com outros profissionais da escola, com os alunos e com a própria comunidade. O professor faz parte deste processo educativo e tem a possibilidade de exercer seu papel transformador e desenvolver sua autonomia. A autonomia do professor só será efetivada se articulada com a autonomia da escola, quando os profissionais da educação e a escola assumirem seu papel de transformação da sociedade (Brasil, 2015, p. 55).

O PNAIC tinha como objetivo contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores. Além de sua missão precípua, de garantir a alfabetização de todos os estudantes do sistema público de ensino até o final do 3º ano do ensino fundamental e de melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

O trabalho de Schermack; Quintal; Moura; e Paula (2023) apontam, apoiados nos estudos de Alferes; Mainardes (2018); e Santos (2015), como pontos positivos em relação a formação dos professores no PNAIC, o investimento e qualidade dos materiais didáticos produzidos para a formação e o pagamento de bolsas para os professores. As fragilidades apontadas giram em torno da “predominância de um discurso de ensino-aprendizagem baseado em habilidades e competências visando o desempenho dos alunos nas avaliações em larga escala e o risco de proposta pedagógica restrita com ênfase no preparo para as avaliações” (Schermack, Quintal, Moura e Paula, 2023, p. 5). E ainda, no referido programa, “não existe orientação metodológica única e específica, mas sim sugestões metodológicas. Os princípios da formação [...] estão baseados na prática reflexiva (ação-teoria-ação), na identidade docente, na socialização de práticas e no engajamento” (*ibidem*). Franco (2017), aponta que a formação no PNAIC, acabava por reproduzir práticas ligadas a outras realidades e sujeitos sem a devida crítica e adequação à realidade local.

Alguns elementos para entender a constituição do PNAIC estão na criação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (RNFC), em 2004. Essa política foi conduzida pelo Ministério da Educação e é formada pelos Sistemas de Ensino e pelos Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação. Nesse sentido, a formação continuada é conduzida pelos princípios:

a formação do educador deve ser permanente e não apenas pontual; formação continuada não é correção de um curso por ventura precário, mas necessária reflexão permanente do professor; a formação deve articular a prática docente com a formação inicial e a produção acadêmica desenvolvidas na Universidade; a formação deve ser realizada também no cotidiano da escola em horários específicos para isso, e contar pontos na carreira dos professores (Brasil, Orientações Gerais, 2005, p.5).

Portanto, a Rede nacional para Formação de Professores da Educação Básica foi pensada para uma articulação entre formação inicial e continuada e desenvolvimento profissional permanente, com a presença das universidades, conforme o Edital n.º 01/2003-SEIF/MEC. Para entender um pouco melhor tal articulação, relacionamos as universidades públicas e privadas que, em 2005, formaram a rede de acordo com as áreas prioritárias para a formação de professores:

a) Alfabetização e Linguagem: Universidade Federal de Pernambuco – UFPE; Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG; Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG; Universidade de Brasília – UnB; e Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP;

b) Educação Matemática e Científica: Universidade Federal do Pará – UFPA; Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ; Universidade Federal do Espírito Santo – UFES; Universidade Estadual Paulista – UNESP; e Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS;

c) Ensino de Ciências Humanas e Sociais: Universidade Federal do Amazonas – UFAM; Universidade Federal do Ceará – UFC; e Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC-MG;

d) Artes e Educação Física: Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN; Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP; Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS; e A Rede Nacional de Formação Continuada;

e) Gestão e Avaliação da Educação: Universidade Federal da Bahia – UFBA; Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF; e Universidade Federal do Paraná – UFPR.

A RNFC, instituída em 2005, contava com a governança da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, pautada na presença e articulação dos centros de pesquisa e desenvolvimento da educação, advindos de universidades, dos sistemas de ensino públicos e outras instituições de ensino superior. A atuação do

MEC se dava com o suporte financeiro e coordenador do programa pela adesão, em Regime de Colaboração com estados, municípios e o Distrito Federal. Já os centros e demais IES ficavam com a produção dos materiais instrucionais e demais orientações sobre os cursos semipresenciais ou a distância.

A RNFC procurou alcançar áreas essenciais para uma ampla formação de professores, e a gestão centralizada em entes públicos. Destacamos uma área prioritária: gestão e avaliação da educação, nela identificamos a presença do Centro de Avaliação da Educação (CAEd /UFJF), mas que hoje é denominado atualmente por Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Com sua atuação desde 2004, o CAEd, continua à frente do projeto de avaliação das aprendizagens, porém, agora, estende sua atuação conjuntamente com instituições do Terceiro Setor, atuando na condução das avaliações externas de larga escala: avaliações amostrais, avaliações formativas e avaliações dos sistemas estaduais de avaliação, via contratos de prestação de serviço celebrados com as secretarias estaduais de educação. Gandin; Da Cunha (2023), ao realizarem estudos sobre os contratos firmados entre o CAEd/UFJF e a Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul afirmam que a justificativa para a escolha de instituição pela Seduc se dá

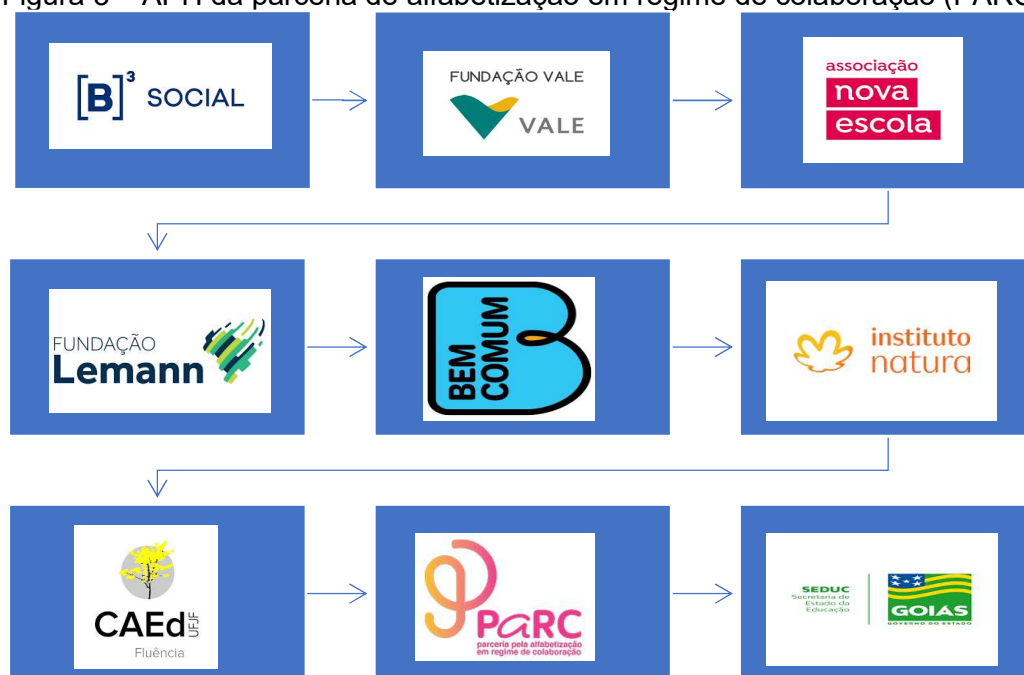
alinhando-se com os ideais gerencialistas e das redes de políticas: há o encolhimento do Estado no sentido de prestar o serviço, delegando-o para outro; ao mesmo tempo, o alcance do Estado será maior, visto que o CAEd/UFJF proporcionará subsídios para a governança em educação da SEDUC/RS por meio dessas provas – o governo à distância (LIMA; GANDIN, 2012) – além de prover formação de pessoal para a SEDUC/RS (Gandin; Da Cunha, 2023, p. 10).

O CAEd atua, portanto, há mais de duas décadas na área de avaliação de maneira hegemônica. Atualmente, desenvolve os sistemas de avaliação estaduais em 19 estados brasileiros: Sergipe (Avaliação diagnóstica); Espírito Santo (Paebes e Paebes Alfa); Alagoas (Prova Alagoas); São Paulo (recuperação e aprofundamento); Bahia (SABE); Amazonas (SADEAM); Goiás (SAEGO); Mato Grosso do Sul (SAEMS); Paraná (SAEP); Pernambuco (SAEPE); Piauí (SAEPI); Rio Grande do Sul (SAERS); Alagoas (SAVEAL); Maranhão (SEAMA); Rio Grande do Norte (SIMAIS); Minas Gerais (SIMAVE); Amapá (SISPAEAP); Paraíba (SOMA); e Ceará (SPAECE). As

ações são articuladas em um tripé formado por avaliação, desenvolvimento profissional e políticas de bonificação.

No caso de programas de alfabetização, o CAEd aderiu e atua atualmente em parceria com as redes de ensino e a Associação Bem Comum (ABC), na qual realiza avaliações de fluência em leitura, para estudantes em processo de alfabetização. Na Figura 2, podemos entender melhor as relações das redes de ensino com os institutos privados, tendo em vista as parcerias estabelecidas:

Figura 3 – APH da parceria de alfabetização em regime de colaboração (PARC)



Fonte: elaborada pela autora a partir dos dados da parceria PARC/ABC

A partir de então, conseguimos visualizar um movimento imbricado entre o setor público e o privado no qual há uma inversão de papéis nos programas estaduais para a alfabetização. Pois, quem assume a proposição do Acordo de Cooperação com a Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração é o Aparelho Privado de Hegemonia, Associação Bem Comum, que atua diretamente assinando o Acordo de cooperação com as secretarias estaduais de educação, Instituto Natura, Fundação Lemann. Por sua vez, essas instituições têm outros parceiros institucionais e coinvestidores que atuam indiretamente nesse contexto de parceria, como a Associação Nova Escola, B3 social e Fundação Valle. A denominação dada pela Fundação Lemann para esses parceiros indiretos é de “ecossistema de impacto” por reunir uma gama de organizações empresariais e universidades.

Identificamos PARC em 15 redes estaduais de ensino, conforme já explicitado anteriormente. Portanto, parte-se do interesse da instituição privada para a articulação da parceria não estatal com o serviço público. Esse caminho é indicado e favorecido nas políticas de alfabetização estabelecidas nacionalmente, que agem sobre as dimensões de formação continuada, associada a avaliações externas e processos de bonificação ou premiação.

As gestões das redes de ensino públicas se submetem à condução das ações de interesse público ao atendimento da agenda neoliberal, apresentada também pelo movimento Formação Docente. Movimento criado em 2017, dedicado à profissionalização de professores, composto pela coalisão de APH que atuam sobre as políticas de educação brasileira: Todos pela Educação, Fundação Lemann, Instituto Península, Itaú Social, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Fundação Telefônica Vivo e Fundação Lucia & Pelerson Penido – FLUPP.

Esse movimento propõe ações de capacitação docente pontuais, de curto período, relacionadas às práticas imediatas que “garantam condições para que professores aprimorem seus conhecimentos e habilidades em temas relevantes para sua prática e que considerem os desafios reais da sala de aula e as necessidades de aprendizagem dos estudantes” (Movimento Docente, 2023). Esse modelo, indicado para a formação docente, tem ganhado, cada vez mais adesões pelos sistemas públicos e privados de ensino.

Laval (2019) discute sobre o sentido da atividade pedagógica orientada para atender à empresa na qual a profissionalização muda de sentido e se apresenta não como uma especialização associada a um posto de trabalho, mas a “aptidões” e “socialização” dentro da empresa. A formação docente passaria também pelas competências ligadas a maior flexibilidade, adaptabilidade, criatividade, iniciativa, aptidão para a resolução de problemas, exercício da responsabilidade, aptidão a apreender e se reciclar (Laval, 2019, p. 81), formando-os no espírito da empresa que

quer ensine uma disciplina tecnológica, quer uma geral, não é o conteúdo dos saberes que deve interessar ao professor, mas a percepção e a avaliação da utilidade profissional do curso, da disciplina e dos métodos em relação às exigências do mundo econômico. Para alguns autores, aliás, os professores das disciplinas gerais são os que lucram mais com essa preocupação constante com a perspectiva profissional, porque finalmente podem relacionar abstrações mais ou menos estereis à “verdadeira realidade”, à concretude da vida econômica: “ O ensino primordial da leitura, da escrita e do cálculo receberá um tratamento diferente: os assalariados

deverão ser capazes de ler manuais e compreender fichas técnicas, e não apenas ler livros didáticos e saber álgebra”. Segundo Danièle Blondel, há uma maneira muito simples de fazer os professores incorporarem essa “cultura de empresa”: impregná-los com a ideia de projeto, uma vez que a empresa moderna é definida essencialmente por essa noção (Laval, 2019, p. 99-100).

O termo “empresa”, aqui mencionado, é entendido como qualquer forma de operação ou projeto, não apenas um negócio comercial. Há, portanto, uma conjuntura baseada na ideologia neoliberal que aponta para uma simbiose entre os entes públicos e os de interesse privado para pensar e gerir os programas de alfabetização no país. As últimas políticas nacionais de alfabetização, Programa Tempo de Aprender (2019) e Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (2022), apesar de terem origem em programas de governo distintos, o primeiro ultraliberal e o segundo progressista, democrático, também aderem ao projeto privatista neoliberal de educação ao manterem o movimento de parcerias com os Aparelhos Privados de Hegemonia.

Ball (2014) demonstra que se trata de uma conjuntura ampliada no âmbito da globalização que

[...] em diferentes graus, em diferentes países, o setor privado ocupa agora uma gama de funções e de relações dentro do Estado e na educação pública em particular, como patrocinadores e benfeitores, assim como trabalham como contratantes, consultores, conselheiros, pesquisadores, fornecedores de serviços e assim por diante; patrocinando inovações (por ação filantrópica) vendendo soluções e serviços de políticas para o Estado, por vezes de formas relacionadas. Novas formas de influência política estão sendo habilitadas e alguns atores e agências locais estão sendo marginalizados, desprivilegiados ou burlados (Ball, 2014, p. 181).

No caso das políticas para a alfabetização, essa participação do setor privado como forma de eficácia e eficiência garantiria uma solução para os índices e a ampliação de estudantes alfabetizados no país. Nos últimos 5 anos, a condução das políticas para a alfabetização seguiu a determinação em manter um relacionamento cada vez mais próximo com as instituições privadas como consultores e indutores das políticas para a alfabetização. Trazemos, a seguir, uma síntese sobre as duas últimas políticas nacionais de alfabetização.

3.2.2 A Política Nacional de Alfabetização (PNA) e a formação continuada de professores

Em 2019, houve o fortalecimento para articulação e implementação da Base Nacional Comum Curricular. A formação docente foi, portanto, orientada pela criação da Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da educação básica (BNC-Formação), conforme a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, para implementação em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente. O texto da BNC teve o foco nas dimensões do conhecimento, da prática e do engajamento profissional, com previsão de aplicações de avaliações aos egressos dessa formação. A lógica gerencialista se reafirma aqui e se sustenta por meios dos dispositivos legais e orientadores da formação docente, seguindo as concepções de formação sustentadas na epistemologia da prática utilitarista, que se dedica a resolver questões do cotidiano imediato, que são flutuantes e não rompem com a reprodução da lógica do capital.

O estudo de Lima e Cruz (2018) aponta que a perspectiva de formação continuada no âmbito de aprendizagem técnica, centralizada em procedimentos, pode representar um sentido fragilizado, para professores alfabetizadores. A formação seria o meio pelo qual serão aprendidos os conhecimentos que possam ser aplicados como soluções para os problemas do cotidiano escolar. Assim, a formação só se torna significativa ao alcançar os resultados de desempenho escolar determinados para o período.

O programa Tempo de Aprender, instituído pelo Ministério da Educação surgiu com a Política Nacional de Alfabetização, PNA, através do Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, e da Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020. O programa teve como finalidade melhorar a qualidade da alfabetização nas escolas públicas do Brasil. Para isso, apresentou quatro eixos de atuação: Formação continuada de profissionais; Apoio pedagógico; Aprimoramento das avaliações; e Valorização dos profissionais, por meio da instituição de políticas de premiações. Novamente, as dimensões de avaliação e formação continuada figuram como condicionantes ao programa. Assim, como esses eixos podem ser direcionados à uma formação voltada ao aprimoramento dos conhecimentos pedagógicos para a alfabetização, do mesmo modo, eles podem indicar uma formação não autêntica, que contemple exclusivamente a realização do

programa em si, a aplicação de métodos próprios, de curta duração com relação metodológica ao imediato, e que não refletem no posicionamento da carreira, nem tampouco na remuneração.

Ao apresentar a PNA (2019), o MEC afirmou, à época, que a alfabetização deve ter base em evidências científicas e esclarece que

A ciência cognitiva da leitura apresenta um conjunto vigoroso de evidências sobre como as pessoas aprendem a ler e a escrever e indica os caminhos mais eficazes para o ensino da leitura e da escrita. A PNA pretende inserir o Brasil no rol de países que escolheram a ciência como fundamento na elaboração de suas políticas públicas de alfabetização, levando para a sala de aula os achados das ciências cognitivas e promovendo, em consonância com o pacto federativo, as práticas de alfabetização mais eficazes, a fim de criar melhores condições para o ensino e a aprendizagem das habilidades de leitura e de escrita em todo o país (MEC, [sítio alfabetizacao.mec.gov.br](http://alfabetizacao.mec.gov.br), 2019).

Seguindo essa linha de atuação, a PNA lançou o curso “Alfabetização Baseada na Ciência”, concebendo o método fônico como único a ter o rigor científico para a uma alfabetização profícua, por ser a escolha de sistemas de ensino europeus que alcançaram boas práticas de alfabetização e bons desempenhos em avaliações de larga escala, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Leal (2019) desvela esse e outros equívocos contidos nesse discurso, pois ele traz uma ideia de um método – fônico – ser considerado como “ideal” para alfabetizar. Na verdade, essa é uma ideia parcial quanto às evidências e é reducionista quanto à complexidade dos processos pedagógicos e não seria esse o papel do MEC, de “adotar um método e uma opção metodológica para estudar a alfabetização em todo território nacional” (Leal, 2019, p. 84). E ainda,

Ao dizer que está fazendo uma opção em função do que cientificamente comprovado, o MEC está demonstrando profundo desconhecimento da Ciência. Tem na base dessa afirmação uma concepção homogeneizante de ciência, que nega qualquer tipo de fundamento teórico metodológico diferente do positivismo clássico (Leal, 2019, p. 77).

As formações foram oferecidas por meio de cursos, de modo presencial ou a distância pela plataforma do MEC – AvaMec. De acordo com a avaliação de impacto do Programa Tempo de Aprender, 2022, a formação aconteceu de forma *online*, com caráter da “prática”, na qual o principal objetivo foi proporcionar aos docentes a

aquisição de conhecimento, habilidades e estratégias que os auxiliassem a lidar com os desafios do ciclo alfabetização.

A formação *online* iniciou-se no primeiro semestre de 2020, com o investimento de R\$ 3 milhões. Os cursos foram compostos por textos, vídeos, questionários e atividades, abordando informações consideradas “úteis” para o professor no decorrer da alfabetização dos seus alunos. O conteúdo disponibilizado foi construído com base no relatório *National Reading Panel (National Reading Panel, 2000)* e validado “cientificamente” por especialistas da área (Brasil, 2020; Brasil, 2022). Ao completar o curso, o professor era submetido a um teste também *online* para avaliar o conhecimento adquirido. Após a conclusão do curso, os professores recebem um certificado de conclusão ao atingir o desempenho mínimo estabelecido pelo MEC. Há, ainda, relacionada à essa ação, a formação continuada presencial para os professores, que se apoiam no conteúdo disponibilizado na formação *online* supracitada. Essa atividade foi viabilizada em um modelo de multiplicadores, isto é, uma rede federal de assistência para a formação de professores alfabetizadores e da educação infantil, instituída por normativo específico, e em redes locais estabelecidas pelos entes aderentes ao programa (Brasil, 2020).

A PNA previa ainda um programa de intercâmbio no exterior para formação continuada de professores alfabetizadores com o objetivo de conciliar as práticas pedagógicas referentes ao processo de alfabetização ao conhecimento científico sobre literacia. A ideia seria a da imersão de profissionais da área, vinculados às escolas públicas ou secretarias de educação, no curso Alfabetização Baseada na Ciência (ABC) realizado em uma universidade no exterior. Com início previsto para o 2º semestre de 2020, com investimento de R\$ 6 milhões, o professor contemplado iria para esse intercâmbio e assumiria a contrapartida de liderar a multiplicação do conteúdo da formação em sua região de atuação para os demais professores da rede (Brasil, 2020; Brasil, 2022). O curso, inicialmente presencial no exterior, foi adaptado para uma versão remota, devido à pandemia, e durou até agosto de 2021. Apesar da previsão de investimento em formação, ela se concentra em sustentar a alfabetização que desconsidera “a ideia ciclo inicial de alfabetização como tempo-espço para a consolidação das aprendizagens” (Lima, 2023, p. 93). Com a imposição sobre o método fônico como única alternativa metodológica para a alfabetização, houve um processo de padronização para a formação. Tal “padronização passa a alienar os

professores que têm sua atuação prescrita sobre o que ensinar, como ensinar e quando ensinar (Lima, 2023, p. 93).

Sobre o desenvolvimento profissional cooperativo, o programa apresenta orientações baseadas em evidências tidas como “científicas” disponíveis a todos os interessados. Leal (2019) aponta alguns equívocos dessa concepção, o que seria uma visão homogeneizante da ciência voltando-se ao positivismo clássico. Tendo em vista que o programa valida apenas orientações sobre o método fônico. A PNA feriu a liberdade de cátedra e ignorou a predominância do trabalho com viés problematizador de apropriação do Sistema de Escrita Alfabético (SEA), e do trabalho na perspectiva da consciência fonológica e do letramento, concebido na maioria dos sistemas públicos no país. A autora afirma ainda, acertadamente que não é possível dizer que os professores do país adotam uma única perspectiva de alfabetização.

A PNA não incluiu questões como as condições do trabalho dos professores, as jornadas de trabalho e as condições de permanência dos estudantes, limitando-se a aplicação de um único método, o método fônico. A partir dele e exclusivamente por ele, todas as crianças do Brasil seriam alfabetizadas, desconsiderando-se outros métodos e mecanismos de ensino e a diversidade encontrada em todo território nacional.

A PNA de 2019 foi revogada pelo Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023, que institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Como avanços dessa última política, que ainda está em implementação, destacamos sua ampliação para outras modalidades de ensino, que garantam o direito à alfabetização, não só às crianças de 1º e 2º anos do ensino fundamental, mas às populações específicas como na Educação de Jovens e Adultos, Educação Escolar Quilombola, Educação Especial, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar do Campo e Educação Bilíngue. Incluindo a formação de professores que atuam diretamente com essas modalidades em seu processo de alfabetização. Porém, a política de formação continua a privilegiar a associação entre formação, avaliação, desempenho e bonificação, como mecanismos de fortalecimento da formação continuada docente. Essa política também reflete uma tendência de privatização indireta, em que mecanismos de controle e premiações meritocráticas são empregados para gerar uma lógica competitiva e mais eficiente, criando, assim, um ciclo de incentivo para o aprimoramento docente baseado em metas pré-determinadas, muitas vezes ligadas ao desempenho dos estudantes.

A política atual de alfabetização (2023), Compromisso Nacional Criança Alfabetizada estabelece a criação da Rede Nacional de Articulação de Gestão, Formação e Mobilização – Renalfa – e se relaciona com os programas anteriores no que diz respeito às avaliações de leitura, de Língua Portuguesa e Matemática (nada específico de escrita), assim como a valorização docente pela divulgação de boas práticas e de processos considerados exitosos e merecimento de premiações. Assim, as dimensões de avaliação e formação de professores permanecem no foco das políticas de alfabetização, mas sob a perspectiva de avaliação para o desempenho, formação para execução do programa e premiação por merecimento.

3.3 As políticas de alfabetização em nível nacional: relação entre as dimensões formação continuada, avaliação e as políticas de bonificação

As políticas nacionais de alfabetização estão inseridas em um contexto que articulam as dimensões de formação, avaliação e meritocracia, expressa nas políticas de bonificação. Essas três dimensões estão interligadas e refletem uma tentativa de gerencialismo educacional, no qual a eficiência e a responsabilização individual são enfatizadas. A ideia é que, ao formar, avaliar e recompensar professores com base no desempenho de seus alunos, seja possível melhorar a qualidade da educação e reduzir as desigualdades no processo de alfabetização em nível nacional

Com os mecanismos de privatização, a nova visão de gestão das escolas as perspectivas de formação docente modificam-se, dando o lugar da escola imbuída de valores sociais, culturais e políticos para valores do mercado, centrado na competitividade. Essa competitividade tem como cenário a constante busca por resultados mais satisfatórios nas avaliações de larga escala e a bonificação associada ao desempenho.

Ao identificar as Secretarias Estaduais que firmaram parceria com a Associação Bem Comum (ABC), no Programa de Alfabetização em Regime de Colaboração (ver Quadro 2), fizemos a correlação com a presença de avaliações estaduais e premiações baseadas nos resultados de desempenho dos estudantes.

O quadro 3, a seguir, mostra a síntese de parceria, avaliação estadual e premiação em diversas secretarias de estado de educação do Brasil.

Quadro 3 – Síntese parceria, avaliação estadual e premiação

Secretaria Estadual com parceria PARC/Ano de início	Programa de alfabetização estadual	Sistema de avaliação estadual	Premiação/bônus ou bolsas (para a escola ou professores)
GO (2020)	Alfa Mais Goiás	Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (Saego-Alfa)	Prêmio Leo e Leia (80 mil para 150 melhores escolas)
MS (2020)	Programa Mais Alfabetização	Sistema de Avaliação da Educação Básica de Mato Grosso do Sul (SAEMS),	Não Encontrada
MT (2021)	Programa Alfabetiza	Sistema de Avaliação Educacional de Mato Grosso – AVALIA MT	Prêmio Educa MT: premiações, apoios financeiros e bolsa para os formadores
AL (2020)	Programa Escola 10 Criança Alfabetizada	Sistema de Avaliação Educacional de Alagoas (Saveal)	Premiação das escolas com os melhores resultados; pagamento de bolsas a profissionais para ministrar a formação continuada.
MA (2020)	Pacto pela alfabetização	Sistema Estadual de Avaliação do Maranhão (SEAMA)	Prêmio Espírito Público Escola Digna (macropolítica)
PB (2023)	Alfabetiza Mais Paraíba	Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado da Paraíba (SIAVE)	Não encontrada
PE (2019)	Programa Criança Alfabetizada	Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (Saepe)	Prêmio escola destaque: 80 mil reais as 50 escolas públicas municipais que alcançaram, em 2022, os melhores resultados na avaliação de alfabetização.
PI (2020)	Programa Piauiense de Alfabetização na Idade Certa (PPAIC) Pro Alfabetização	Avaliação anual do Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (SAEPI)	Bolsas de incentivo para servidores das redes públicas (estadual e municipais) de ensino; prêmios e apoio financeiro para as escolas de acordo com os resultados de aprendizagem dos estudantes; distribuição do ICMS aos municípios com base nos resultados da aprendizagem dos alunos

Quadro 3 – Síntese parceria, avaliação estadual e premiação (continua)

Secretaria Estadual com parceria PARC/Ano de início	Programa de alfabetização estadual	Sistema de avaliação estadual	Premiação/bônus ou bolsas (para a escola ou professores)
SE (2019)	Alfabetizar pra valer	Sistema de Avaliação da Educação Básica de Sergipe (Saese)	Prêmio Escola Destaque: premiação anual das 30 escolas com melhores resultados no SAESE, no valor de R\$ 40.000,00
AP (2019)	Programa criança alfabetizada	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Amapá (Sispaeap)	Prêmios para melhores resultados, e incentivos fiscais e financeiros através da vinculação de 18% de cota do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS)
PA (2023)	Alfabetiza Pará	Sistema Paraense de Avaliação Educacional (SisPAE)	Remuneração para professores, autores de material didático. Programa “Escola que transforma”: até mais 3,5 salários para profissionais que trabalharem para atingir as metas propostas pela Seduc no Ideb.
ES (2019)	Pacto Pela Aprendizagem do Espírito Santo (Paes)	Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (Paebs e Paebs Alfa)	Bonificação por Desempenho para os profissionais da Sedu; Prêmio Escola que Colabora, prêmio financeiro para as 50 escolas públicas com as maiores médias no Paebs e apoiar as 50 escolas com as menores médias na avaliação.
SP (2023)	Educa Juntos SP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp)	Bonificação a partir dos resultados alcançados pela rede no ano letivo de 2022 atrelada ao Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) e Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (Idesp). Em média 2,4 mil por servidor.

Quadro 3 – Síntese parceria, avaliação estadual e premiação (continua)

Secretaria Estadual com parceria PARC/Ano de início	Programa de alfabetização estadual	Sistema de avaliação estadual	Premiação/bônus ou bolsas (para a escola ou professores)
PR (2023)	Programa Educa Juntos	Saep – sistema de avaliação da educação básica -prova Paraná	O bônus concedido a todos os profissionais das escolas que atingirem ou ultrapassarem a meta do Ideb, sendo também proporcional à carga horária da jornada de trabalho. 70% sobre o vencimento do Nível 1, Classe 1, da Carreira de Professor do Quadro Próprio do Magistério - QPM (aproximadamente R\$ 3 mil)
RS (2022)	Alfabetiza Thê	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do RS (Saers)	Não Encontrada

Fonte: elaborada pela autora a partir do site das secretarias estaduais em parceria PARC, 2023.

Após a coleta de dados dos documentos incluídos nos sítios oficiais das secretarias estaduais de educação, relacionamos as políticas de alfabetização que aderem a um processo de avaliação somativa e em sua maioria assumem elementos ligados ao neoliberalismo como a meritocracia, o gerencialismo e política de metas na perspectiva da eficiência de resultados.

Ao comparar os programas estaduais com os mesmos parceiros, no caso, a Associação Bem Comum (ABC) encontramos a similitude nos eixos dos programas de alfabetização. Sendo eles: Formação de professores e gestores; Oferta de materiais didáticos complementares para professores e estudantes; Avaliação do monitoramento de resultados educacionais; Premiação das escolas com os melhores resultados; e Apoio para melhoria das escolas com os menores resultados.

Como mecanismos de privatização, apontamos a correlação entre avaliação de desempenho e premiação pecuniária, de acordo com o resultado de desempenho dos estudantes (ver Quadro 3). Na lógica meritocrática, as escolas, assim como os professores que cumprirem as metas dos índices estaduais e até mesmo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), recebem uma bonificação que pode ser diretamente ao servidor ou para à escola. Embora haja uma variação entre as premiações/bonificações entre os estados, a referência para a percepção desses valores é sempre a mesma: o desempenho dos estudantes nas avaliações de larga escala.

O movimento de privatização realizado pelo PARC, Associação Bem Comum (ABC), inclui outros parceiros como Instituto Natura, Fundação Vale, B3 Social e Fundação Lemann. Os instrumentos no planejamento execução de políticas para a alfabetização dentro do PARC, celebrados entre o setor público e privado, frente a presença do empresariado, utilizam mecanismos de privatização para o setor público. Esses mecanismos são assumidos pelos docentes, então servidores públicos do estado, que atuam a serviço do projeto hegemônico dos Aparelhos Privados de Hegemonia, e assumem uma posição ambígua, pois os professores aderem e assimilam as regras e normas ligadas ao setor privado mesmo sendo agentes de interesse público.

Outro debate recai sobre as condições de trabalho e carreira docente. Com a Lei nº 11.738/2008, o valor do piso salarial profissional nacional do magistério público da educação básica, em 2024, foi estabelecido em R\$ 4.580,57. Esse valor é válido para a rede pública de todo o país, para professores com jornada de ao menos 40 horas semanais. Porém, segundo dados da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), apenas 15 estados cumprem a lei do piso. Uma bonificação pecuniária torna-se, portanto, interessante diante desse cenário que prevê uma realidade de pouca valorização salarial e destaca uma bonificação em espécie, aceita pelos docentes como possibilidade de melhoria e valorização do trabalho docente. Sobre a relação indissociável entre formação continuada e valorização docente, Pereira (2010), sintetiza que

ao discutir a formação continuada de professores, não poderíamos nos esquecer do princípio da *indissociabilidade* entre a formação e as condições adequadas para a realização do trabalho docente (salários dignos, maior autonomia profissional, dedicação exclusiva a uma única escola, pelo menos um terço da jornada de trabalho para

planejamento, reflexão e sistematização da prática, estudos individuais e coletivos, salas de aula com um número reduzido de alunos). Do contrário, poderíamos assumir, de um lado, uma posição de que tudo de ruim que existe na educação escolar acontece devido aos professores e sua “má formação” (*tese da culpabilização*) ou, de outro, a postura de que os docentes não têm nada a ver com os problemas atuais da escola, sendo, portanto, apenas vítimas de um sistema social e educacional perverso e excludente (*tese da vitimização*). Tais posições [...] não são produtivas e pouco contribuem para o avanço do debate e para a solução dos problemas de nossos sistemas de ensino (Pereira, 2010, p.1).

Assim, os elementos da valorização do magistério, formação continuada, carreira, jornada, remuneração e condições de trabalho são complementares. No caso do processo de privatização, aqui representadas pelas parcerias em regime de colaboração para a alfabetização, de forma hegemônica, mantém um ciclo que envolve os pares: avaliação e monitoramento, formação e execução, premiação e recompensa por resultados. Podemos observar o aumento dos elementos de gestão empresarial nos programas estaduais para a alfabetização em regime de colaboração. A qualidade da educação medida pelas avaliações e o desempenho sendo premiado são estratégias típicas de empresas privadas, transpostas ao ensino público.

Podemos concluir, desse modo, que a totalidade das redes apresentam alguma relação com o setor privado. Embora as redes estaduais tenham setores que são diretamente responsáveis pela formação continuada, recorrem a parcerias com instituições de natureza jurídica privada para a consecução da parceria em regime de colaboração. Mesmo que tenham elementos para a realização autônoma dos mecanismos para a formação continuada, optam pela adesão de acordos de cooperação; há uma correlação dentro dos programas para a alfabetização com parceria PARC e as secretarias estaduais de educação, entre os elementos ligados à privatização: avaliação, formação e premiação, que são associadas diretamente ao rendimento e desempenho dos estudantes; a lógica de formação segue princípios gerencialistas que confirmam a simbiose entre o setor público e privado, em que o serviço público assume uma roupagem empresarial e gira em torno da produção de resultados.

No capítulo seguinte vamos detalhar a relação entre a Associação Bem Comum (ABC) na atuação dos programas de alfabetização nos estados, entendendo a aceitação da concepção de alfabetização orquestrada sob o viés da lógica privada.

4 CAPÍTULO 3 – O APH ASSOCIAÇÃO BEM COMUM: configurações do trabalho, carreira e formação de professores alfabetizadores em Goiás

O nome Goiás origina-se da denominação da tribo indígena “guaiás, que quer dizer “indivíduo igual, gente semelhante, da mesma raça” (Goiás, 2017).

Este capítulo discorre acerca de três movimentos. Primeiramente, traçamos nosso percurso metodológico sobre a pesquisa documental realizada, que determinou a síntese objetivada nas categorias explicativas do objeto. Posteriormente, caracterizamos a rede estadual de ensino de Goiás e a carreira magistério, entendendo essa última como base para os processos de profissionalização docente. E por último, em um terceiro momento, vamos entender a estrutura e funcionamento geral do programa para a alfabetização da Associação Bem Comum (ABC), bem como os mecanismos e estratégias na execução, sob o Acordo de Cooperação de Goiás, do programa Parc/ABC, junto ao setor público, localizando nele as novas dinâmicas na governança.

4.1 O Percurso da pesquisa documental: ao encontro das categorias explicativas

Os documentos analisados acerca do trabalho docente, a partir do PARC e do programa AlfaMais Goiás, demarcam um novo modo de enxergar a profissionalização dos professores, entendida em uma dinâmica que privilegia uma nova configuração para o magistério em uma arquitetura que orienta e é orientada para a consecução de um projeto de educação com o foco nos resultados. O trabalho dos professores é analisado sob a associação do cumprimento ordenado, conformado ao projeto de educação apresentado pelos Aparelhos Privados de Hegemonia, no caso, a Associação Bem Comum, Fundação Lemann e Instituto Natura.

Para tanto, nos guiamos pelo materialismo histórico e dialético, cujo critério da prática social é entendido como toda atividade material orientada para transformação da natureza e da humanidade em sua vida em sociedade. Para conhecer o fenômeno em sua materialidade concreta, o ponto de partida é a aparência do fenômeno, o que Kosik (2002), trata do “mundo da pseudoconcreticidade”, um claro-escuro de verdade e engano, no qual o fenômeno indica e esconde simultaneamente a sua essência. Indica algo que não é ele mesmo e se sustenta graças ao seu contrário. Tal essência se manifesta inicialmente de modo inadequado, parcial, sob certos ângulos e

aspectos. Portanto, a essência não é dada de imediato, ela é mediada ao fenômeno pela atividade social e se manifesta nele, mas também, em algo diferente do que é revelado em um movimento que não é inerte, passivo.

A relação entre fenômeno e essência é íntima, a qual compreender o fenômeno é atingir a essência, ou seja, captar, em nosso caso, a configuração do processo de profissionalização e até mesmo um movimento para a desprofissionalização, considerando a influência dos Aparelhos Privados de Hegemonia na gestão do ensino público. Indagamos como a sua essência, a “coisa em si”, se manifesta e, ao mesmo tempo, se esconde.

Assim, iniciamos nosso estudo com a pesquisa documental, classificando os documentos conforme sua destinação. A seguir, no quadro 4, identificamos cada documento com um número e pelo código doc01 ao doc40, sucessivamente, além do título e a área de concentração temática do documento. Assim, passamos a referenciá-los dessa forma ao longo do texto:

Quadro 4 – Documentos referentes ao programa AlfaMais Goiás

Identificação	Documento	Área de concentração/ ano
doc01	1. Projeto de curso do programa AlfaMais Goiás: Alfabetização como direito das crianças goianas.	Pedagógica/ 2022
doc02	2. Projeto de curso do programa AlfaMais Goiás: Qualidade na educação goiana: acompanhamento de contextos e de aprendizagens.	Pedagógica 2023
doc03	3. Projeto de curso do programa AlfaMais Goiás: planejamento docente e de gestão no processo de alfabetização, Goiânia.	Pedagógica 2023
doc04	4. Guia de orientações do(a) professor(a) do Leitura, Escrita e Interpretação na Alfabetização (LEIA), do primeiro ano do ensino fundamental.	Pedagógica 2024
doc05	5. Guia de orientações do(a) professor(a) leitura, escrita e Interpretação na alfabetização (LEIA), do segundo ano do ensino fundamental.	Pedagógica 2024
doc06	6. Material para impressão – 1º ano. 6.1 material para impressão – 2º ano.	Material didático S D
doc07	7. Apresentação PARC.	Pedagógica 2024

Quadro 4 – Documentos referentes ao programa AlfaMais Goiás (continua)

Identificação	Documento	Área de concentração/ ano
doc08	8. Atividade avaliativa final do curso, qualidade na educação goiana: acompanhamento de contextos e de aprendizagem 8.1 Atividade em trio – gestão do tempo – rotina da aula curso – qualidade na educação goiana: acompanhamento de contextos e de aprendizagem. 8.2 Avaliação do curso qualidade na educação goiana: acompanhamento de contextos e de aprendizagem. 8.3 Cartaz com avaliação do coordenador pedagógico. 8.4 Curso qualidade na educação goiana: acompanhamento de contextos e de aprendizagem. Texto agrupamentos flexíveis. 8.5 Curso qualidade na educação goiana: acompanhamento de contextos e de aprendizagem. Texto Ver Vendo, de Otto Iara Rezende.	Pedagógica Formação 2023 Pedagógico
doc09	9. Apresentação da oficina: Contextos investigativos e processos de alfabetização: acompanhamento da coordenação pedagógica.	Pedagógica Formação 2023
doc10	10. Apresentação da oficina A Gestão Educacional no processo de acompanhamento dos contextos e das aprendizagens.	Pedagógica Formação 2023
doc11	11. Materiais da formação curso – qualidade na educação goiana: Acompanhamento de contextos e de aprendizagens. IV Encontro formativo para profissionais do programa AlfaMais Goiás.	Pedagógica Formação
doc12	12. Banner com o percurso formativo da articulação/gestão 2023.	Pedagógica Formação/2023
doc13	13. Curso – qualidade na educação goiana: acompanhamento de contextos e de aprendizagens. IV Encontro formativo para profissionais do programa AlfaMais Goiás.	Pedagógica Formação
doc13	13.1 Orientações para os atores regionais do programa AlfaMais Goiás – formação módulo IV – setembro 2023.	Pedagógica Formação 2023
doc14	14. Módulo IV – acompanhamento dos contextos e das aprendizagens (pauta detalhada). Oficina 1: Tema – Contextos investigativos e processos de alfabetização: acompanhamento da coordenação pedagógica	Pedagógica Formação 2023
doc15	15. Lei nº 21.071 de 09 de agosto de 2021 (cria o programa AlfaMais Goiás).	Legislativo
doc16	16. Decreto nº 9.947, de 16 de setembro de 2021.	Legislativo
doc17	17. Decreto nº 9.999, de 10 de dezembro de 2021.	Legislativo
doc18	18. Portaria nº 3.934, de 10 de agosto de 2021.	Executivo
doc19	19. Lei nº 21.073, de 9 de agosto de 2021.	Legislativo
doc20	20. Portaria nº 3386, de 21 de junho de 2023.	Executivo
doc21	21. Portaria nº 3387, de 21 de junho de 2023.	Executivo
doc22	22. Decreto nº 10.270, de 13 de junho de 2023.	Legislativo
doc23	23. Lei nº 21.073, de 9 de agosto de 2021.	Legislativo
doc24	24. Lei nº 21.672, de 9 de dezembro de 2022.	Legislativo
doc25	25. Relatório de valores a serem enviados ao banco escolas premiadas.	Financeiro

Quadro 4 – Documentos referentes ao programa AlfaMais Goiás (continua)

Identificação	Documento	Área de concentração/ ano
doc26	26. Relatório de valores a serem enviados ao banco escolas fomentadas.	Financeiro
doc27	27. Termo de aceitação e compromisso para cooperação técnico-pedagógica	Pedagógica
doc28	28. Plano de aplicação dos recursos financeiros PARFI com as ações de cooperação técnico pedagógicas.	Financeiro
doc29	29. Modelo de relatório de visita de acompanhamento. Ela deve ser anexada como arquivo Excel no SEI, no processo aberto pela CRE e referente à escola premiada.	Técnico Pedagógico
doc30	30. Modelo para declaração dispensa de licitação.	Técnico
doc31	31. Guia AlfaMais.	Técnico Pedagógico
doc32	32. O Mundo Encantado no Cerrado Goiano, livro de alfabetização.	Material didático
doc33	33. Primeiro termo aditivo ao acordo de cooperação nº 101/2021 celebrado entre o estado de Goiás, por meio da Secretaria de Estado da Educação, e o Instituto Lemann, Instituto Natura e Associação Bem Comum.	Executivo
doc34	34. Ofício nº 388 Associação Bem Comum.	Executivo
doc35	35. Acordo de Cooperação nº 101/2021 Fundação Lemann e Seduc GO.	Executivo
doc36	36. Termo aditivo do Acordo de Cooperação nº 101/2021 (publicação do termo aditivo).	Executivo
doc37	37. Publicação no Diário Oficial do Estado de Goiás Extrato de termo aditivo, Processo no: 202000006038015 Nome: Instituto Lemann, Instituto Natura e Associação Bem Comum. Assunto: Primeiro Termo Aditivo.	Executivo
doc38	38. Lei nº 21.576, de 14 de setembro de 2022, altera a Lei nº 20.115, de 06 de junho de 2018, que dispõe sobre o processo de escolha democrática de diretor.	Legislativo
doc39	39. Guia ICMS.	Técnico
doc40	40. Template SAEGO e fluência.	Técnico Pedagógico

Fonte: elaborado pela autora, 2024.

Relacionamos os dados contidos nos documentos analisados com os objetivos da pesquisa. Ao emergirem os indicadores que dialogam com nossos objetivos, chegamos a 5 categorias de análise. Karl Marx (1969), em seu objetivo de entender a articulação interna da sociedade civil burguesa, explicou-a através das categorias: trabalho, valor, capital, dinheiro e outras. “As categorias exprimem formas de modo de ser, determinações de existência, frequentemente aspectos isolados de uma sociedade determinada” (Marx, 1969 p.28). São ontológicas, pois são elaboradas por meio de procedimentos intelectivos de reprodução teórica do pensamento; reflexivas, pois pertencem à ordem do pensamento; históricas e transitórias, pois são próprias de uma sociedade contextualmente localizada. As categorias formam a abstração do

pensamento e representam as sínteses “de uma longa elaboração teórico-científica amadurecida no curso de sucessivas aproximações ao seu objeto” (Netto, 2011 p.46).

Para chegar nas categorias explicativas, relacionamos os objetivos específicos da pesquisa com indicadores presentes nos documentos que situavam – afirmando ou negando – um caminho para responder aos objetivos da pesquisa. Incluímos nesse movimento, as categorias já encontradas no estado do conhecimento e os componentes institucionais apresentados na relação do APH com a Secretaria de Ensino de Goiás. Por fim, ao refinar os indicadores e agrupá-los por similitudes ou contradições, relacionamos as subcategorias que, por fim, foram sintetizadas em 5 categorias empíricas conforme o quadro a seguir:

Quadro 5 – Relação dos objetivos da pesquisa, componentes institucionais, subcategorias e categorias

Objetivos da pesquisa	Componentes institucionais	Indicadores a partir dos dados documentais	Subcategorias	Categorias
1) Identificar os mecanismos e as estratégias de privatização dos principais APH que atuam nos programas estaduais de alfabetização.	– Institucionalização; – Articulação e mobilização; – Comunicação e engajamento; – Fortalecimento da gestão municipal e escolar.	1. Governança dos APH – em Rede – em Programa de Alfabetização (doc15, doc35, doc36); 2. Garantir as melhorias dos índices de alfabetização do estado de Goiás (doc15,31); 3. Afirmação e convencimento da necessidade de participação dos APH para consecução da melhoria do desempenho e qualidade na educação (doc15, doc34); 4. Resultados atribuídos ao Programa Paic/Ceará e em outros estados como vitrine de práticas de sucesso (doc31).	1. APH com atuação em rede com finalidade de solução na gestão e participe na governança; 2. Não há dissenso no mérito de garantir a alfabetização de crianças no estado; 3. Prioridade pelo <i>know-how</i> dos APH com experiência comprovada na rede pública estadual de ensino; 4. A experiência exitosa do programa de alfabetização é suficientemente passível de ser replicada na mesma escala.	1. Hegemonia na governança em programa estadual de alfabetização.

Quadro 5 – Relação dos objetivos da pesquisa, componentes institucionais, subcategorias e categorias (continua)

Objetivos da pesquisa	Componentes institucionais	Indicadores a partir dos dados documentais	Subcategorias	Categorias
2) Reconhecer a configuração dada para os processos de profissionalização com a atuação dos APH na governança em Programas de Alfabetização no Programa Estadual de Alfabetização.	– Criação de Incentivos; – Evolução das capacidades; – Criação de materiais didáticos e metodologias; – Avaliação e monitoramento.	5. Avaliação para determinar o indicador de desempenho (doc7, doc21, doc 23); 6. Formação continuada para a execução do programa AlfaMais Goiás (doc1, doc2, doc3, doc7, doc8, doc11); 7. Relação direta entre resultados e merecimento (prêmio Leo e Léia) (doc20, doc23, doc24, doc25, doc26); 8. Avaliações na perspectiva do programa não privilegiam o processo de alfabetização para os estudantes (doc7, doc21 e doc23).	5.A lógica formativa se sustenta na prática pela prática desmobilizando conhecimentos teórico-metodológicos e autonomia docente; 6.A divergência entre concepções de formação continuada docente; 7. A ideia de formação está concentrada na aplicabilidade conteúdos do material elaborado por outros sujeitos diferentes dos que realizam a atividade docente; 8. A proposta de formação está ancorada na prática em si, conforme o previsto no programa; caso venha a ser descontinuado, a formação perde seu sentido; 9. A avaliação da fluência como parâmetro para as ações orientadoras do desempenho; 10.A avaliação de fluência de palavras não alcança o conceito de estar alfabetizado.	2.Formação continuada voltada para o programa em si; 3.Trabalho docente orientado com separação entre concepção e execução
3) Identificar as implicações à profissionalização e trabalho docente a partir de um novo modelo de gestão com a presença de APH nos programas para	– Criação de incentivos; – Evolução das capacidades; – Criação de materiais didáticos e metodologias; –Avaliação e monitoramento.	9. formação continuada não vinculadas ao avanço na carreira (doc1, doc 2, doc 3, doc 7, doc 8, doc 11); 10.As bolsas não são integralizadas como remuneração (doc16, doc17, doc18);	11.O desempenho é recompensado pela premiação, mas o resultado não garante o recebimento da premiação, pois, mesmo que a escola obtenha resultados satisfatórios no SAEGO - Alfa, há	4.Meritocracia restringida; 5.Mediações para a carreira.

Quadro 5 – Relação dos objetivos da pesquisa, componentes institucionais, subcategorias e categorias (continua)

Objetivos da pesquisa	Componentes institucionais	Indicadores a partir dos dados documentais	Subcategorias	Categorias
alfabetização estaduais, baseados na meritocracia indicada nas avaliações, pelo desempenho nos resultados.		11.O trabalho é orientado para atender o processo avaliativo determinado pelo programa (doc7, doc21 e doc23); 12.Os procedimentos ligados à valorização profissional são temporários e fluidos dentro da periodicidade do programa doc 1, doc 2, doc 3, doc 7, doc 8, doc 11).	um limite de 150 premiações; 12. As escolas não podem participar em edições consecutivas; 13.O recebimento de bolsas e a participação das formações no Programa não acompanham a progressão na carreira pois os valores são variáveis e limitados e recebidos por execução em si, diferentemente da ideia de valorização da carreira magistério; 14.As premiações ou pagamento de bolsas alcançam um pequeno percentual da carreira; não há valorização do coletivo; 15.O trabalho pedagógico retroalimenta o processo avaliativo como objetivo central deste: ensinar para avaliar e avaliar para ensinar; 16. Aumento de atribuições aos gestores escolares das escolas “premiadas” com responsabilização pelo trabalho da escola “apoiada”; 17.Distanciamento da concepção de carreira institucionalizada pelo movimento docente.	.

Fonte: elaborado pela autora, 2024.

As subcategorias e categorias dialogam com os resultados encontrados na revisão bibliográfica, conforme nossa introdução, na qual circularam repetidamente nos 68 trabalhos encontrados.

Quadro 6– Relação entre o estado do conhecimento e categorias do objeto

Revisão Bibliográfica	Categorias do objeto
Elementos da privatização: Empresariamento da educação; Meritocracia – Promoção por mérito; bonificação; governança e governança filantrópica; lógica capitalista/mecanismos de mercado; financeirização – educação como negócio rentável; modelos de gestão educacional: gerencialismo; competitividade; performatividade; cosmopolitismo; responsabilização individual – Políticas de <i>accountability</i> .	– Hegemonia na governança em programa estadual de alfabetização; – Meritocracia restringida.
Profissionalização: Subjetividades adaptadas e adaptáveis; epistemologia da prática.	– Formação continuada voltada para o programa em si; – Trabalho docente orientado com separação entre concepção e execução; – Mediações para a carreira.
Aparelhos Privados de Hegemonia e o papel do Estado: Atuação do Terceiro Setor: Convênios entre Secretarias e Oscips, fundações ONG; Movimento dos empresários na BNCC: Política de competências e habilidades; Relação público-privado; Oferta de serviços e produtos, recursos educacionais; Melhoria da qualidade da educação (como solução); Padronização curricular.	– Hegemonia na governança em programa estadual de alfabetização.

Fonte: elaborado pela autora, 2024.

Sobre os elementos da privatização, os autores de nossa revisão bibliográfica problematizam as fragilidades desse tipo de avaliação voltada à mensuração do desempenho, estabelecendo critérios para as concessões por mérito (Duarte; Medeiros, 2015; Souza, 2015). E, ainda, sobre o distanciamento da autonomia docente frente à prática pedagógica, ela está cada vez mais voltada à execução de tarefas determinadas pelos sistemas privados, com o discurso de maior capacidade técnica desse sistema, que é superior em vários sentidos à gestão pública. A lógica

empresarial (Silva, 2017; Pires, 2017), de performatividade (Scherer, 2017; Silva, 2019), políticas de *accountability* (Schneider; Nardi, 2012; Souza; Neto, 2015; Ávila; Gonzalez, 2017), eficiência e de qualidade estão cada vez mais presentes na educação básica com parcerias público-privadas com financiamento público envolvido.

Todos esses elementos foram encontrados em nossa pesquisa com o ordenamento claro e produzindo uma hegemonia pautada na fundamentação de que o setor privado possui as melhores condições para a efetividade do trabalho pedagógico e alcance de resultados educacionais satisfatórios. E, no caso da aplicação da meritocracia, é constatada de forma diferenciada dos trabalhos analisados, pois se referem a políticas como de pagamento de 14º salário aos professores, por exemplo. No nosso estudo, esse processo meritocrático ganha uma nova roupagem, sendo concedido a partir da exposição de *rankings* e relacionado à premiação para a escola, que pode ou não ser atribuída ao professor. Contudo, é uma situação na qual a premiação nada mais é que a concessão de recursos adicionais necessários para a realização de atividade de ofício da administração pública.

Na segunda categoria de nosso estado do conhecimento, a profissionalização docente, os autores trazem como foco a dimensão da formação continuada docente por meio de programas que traduzem a lógica neoliberal e as intenções de organismos internacionais (Pereira, 2017) e de movimentos como Escola sem Partido e movimento pela Base Nacional Comum Curricular (Caetano, 2019; Silva; Lima; Hypólito, 2019) em cumprimento de uma agenda mercadológica, de responsabilização de professores e escolas, pelos fracassos e desempenho negativo dos estudantes, trazendo a solução imediata: a privatização da gestão, a compra de materiais didático-pedagógicos com a concepção de ensino da epistemologia da prática (Custódio, 2011; Jesus, 2018), ou seja, o docente aprende na prática cotidiana, fazendo o que está no roteiro pré-determinado pelas instituições, por vezes, alheias à realidade material concreta. Esse tipo de parceria, como foi identificado nesse estudo, com a presença do setor privado na gestão de programas para as redes públicas de ensino, incluem a formação continuada de professores, com oferecimento de cursos com certificação voltados ao praticismo, ou seja, a prática pela prática, esvaziada de teoria. Nesse caso, as condições de trabalho com características de intensificação, complexificação e precarização, afetam as relações do trabalho do professor, e dele com seus alunos, além de suas formas de planejar, organizar e conduzir suas atividades, seu

envolvimento e motivação com seu próprio desenvolvimento profissional e seu compromisso social (Silva, 2019, p. 95).

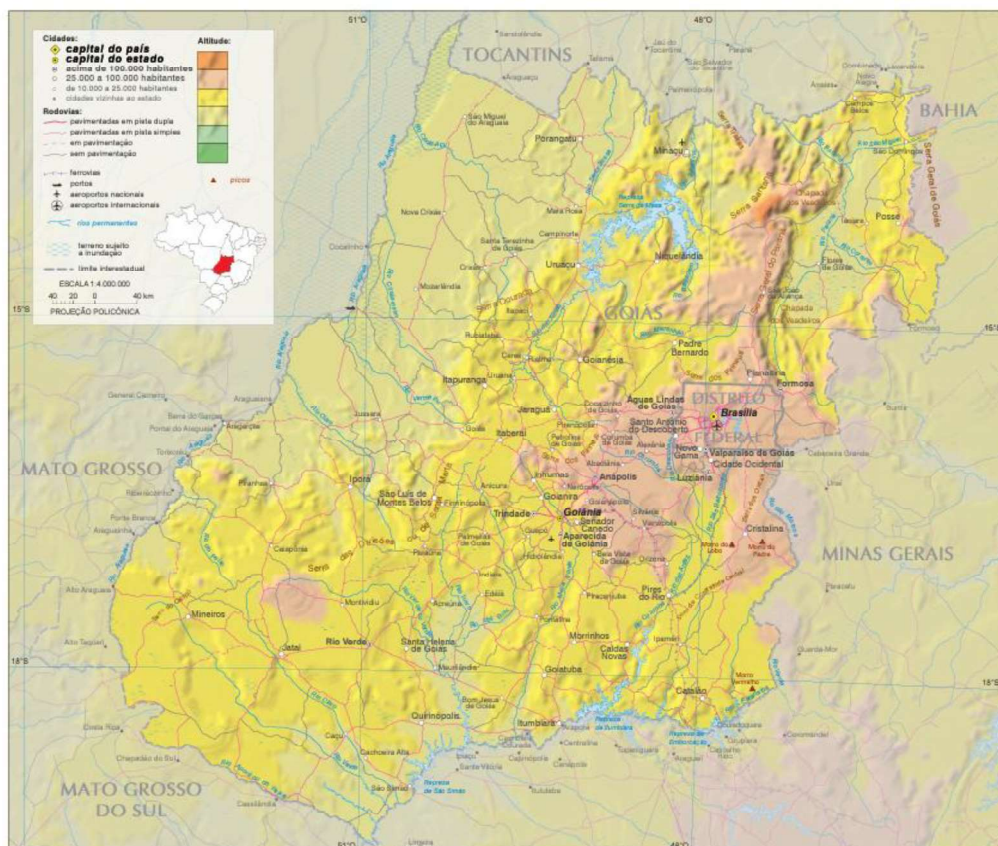
Por fim, a terceira categoria de nossa revisão bibliográfica traz os Aparelhos Privados de Hegemonia e o papel do Estado, aos quais os estudos referem-se à análise de atuações de APH específicos na área de educação e, principalmente, sobre as dimensões da oferta de matrículas, da gestão e sobre o currículo. Tais elementos se conectam diretamente a primeira categoria analítica desse estudo, de hegemonia na governança em programa estadual de alfabetização. Embora esse processo de aproximação entre o setor público e o privado, regulamentado por vários instrumentos legislativos, tenha sido notado em muitos estudos anteriores, podemos configurar que tais processos têm sido referendados por dentro do Estado, com mecanismos de privatização. Isso ocorre de forma hegemônica e se multiplica no território brasileiro, por exemplo, nos programas sobre a alfabetização de crianças.

4.2 Identificação da rede estadual de ensino do Goiás

Para entendermos o contexto histórico local do nosso objeto, é preciso partir da caracterização da rede estadual de ensino de Goiás. As determinações sobre o processo de profissionalização se objetivam na construção da carreira magistério, enquanto condições de trabalho, plano de cargos e salários, jornada, organização do trabalho pedagógico institucionalizados pelas secretarias estaduais e municipais de educação.

Goiás é a unidade da federação mais populosa da Região Centro-Oeste, com 340.242.859 Km² e 8ª colocada em extensão territorial, comparada aos demais estados. Segundo o censo 2022, divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), é o 11º estado mais populoso do país, com 7.056.495 habitantes, e IDH de 0,737, em 2021. A sede da secretaria de educação está localizada na capital, Goiânia, maior cidade e sede da única região metropolitana do estado. Ao todo, Goiás é formado por 246 municípios.

Figura 4 – Mapa físico de Goiás



Fonte: IBGE, 2024.

Em Goiás, a Secretaria de Educação e Saúde foi criada por meio do Decreto-Lei nº 234, de 06 de dezembro de 1944 e, em 1987, passou a ser denominada, Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC/GO). A atual secretária de educação do estado, Professora Aparecida de Fátima Gavioli Soares Pereira, foi nomeada em 2019 pelo governador do estado, Ronaldo Ramos Caiado, e já havia assumido anteriormente o cargo de secretária de educação no estado de Rondônia. É importante ressaltar que os secretários estaduais de educação, juntamente com os governadores, são figuras cruciais para a definição sobre os modelos de gestão e adesão aos programas vindos do setor privado no estado.

A SEDUC/GO está dividida em 3 diretorias, 13 superintendências executivas, 1 coordenação de juventudes e 40 coordenações regionais de educação. Em 2023, foram contabilizados 40.943 docentes atuantes no ensino fundamental, em um total de 3.341 escolas.

Segundo os dados do IBGE (2021), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), no Ensino Fundamental - Anos Iniciais, da rede pública estadual vem

sofrendo uma queda entre os anos 2017 e 2021, apesar de figurar entre os cinco primeiros do país. Para a elaboração do programa estadual, foi realizado o diagnóstico da rede para reconhecimento dessa realidade que concentra o campo da alfabetização.

Figura 5 – Índice de desenvolvimento da educação básica, Goiás, Anos Iniciais (2015 a 2021)



Fonte: elaborada pela autora a partir dos dados do IBGE, 2022.

Os números para o IDEB do estado, nos anos iniciais do ensino fundamental, sofreram uma variação de 6,1 pontos em 2015; aumento de 0,5 em 2017; queda de 0,2 em 2019 e, em 2021 voltou à marca de 6,1, ou seja, retornou ao mesmo índice alcançado em 2015.

Outro fator importante na determinação dos critérios para os programas de alfabetização é a questão da defasagem idade/série. Um desafio para as redes de ensino e que, no campo da alfabetização, foi aprofundado durante a pandemia da

Covid-19 (2019 a 2023). Na figura 5, a seguir, veremos a situação do Goiás em relação à distorção idade-série no 2º ano; de 2,9%, em 2019, para 3,9%, em 2022; e com um aumento expressivo no 1º ano; de 1,8%, em 2019, para 4,9%, em 2022:

Figura 6 – Evolução da distorção idade-série nos anos iniciais do EF (2019 a 2022)



Fonte: Inep, 2022.

Diante dos desafios apresentados sobre a educação, muitos gestores, em nível central, atribuem ao trabalho docente um fator determinante para o melhoramento de índices educacionais ou até mesmo, a responsabilização em figurar, com uma boa colocação, em *rankings* estaduais, municipais e/ou nacionais. Porém, essa visão está associada ao fato de se considerar apenas e diretamente que professores com boa formação são capazes de um bom desempenho.

Entretanto, outros elementos devem ser somados a esse processo de formação contribuindo para a valorização da carreira magistério. Entre eles, destacamos a remuneração, a jornada de trabalho - que inclui período de regência e de atividades extraclasse -, as condições materiais de trabalho com acesso à estrutura física, instrumentos e materiais para o trabalho didático-pedagógico, o número reduzido de estudantes, conforme a capacidade da sala de aula e outros. Além disso, é preciso considerar, também, os determinantes sociais, econômicos, ambientais, a diversidade regional, local, que impactam sobre a realização do trabalho docente. A seguir caracterizamos como está estabelecida a carreira magistério no estado de Goiás, reconhecendo similaridades com a estrutura da carreira nas redes municipais, a fim de compreender como ela foi estruturada e fundamentada a partir de seus marcos históricos.

4.2.1 Sobre a carreira docente no estado de Goiás

Na carreira do magistério público de Goiás, (Lei nº 13.909, de 25 de setembro de 2001, com alterações da Lei nº 20.757, de 28 de janeiro de 2020) os professores são organizados de acordo as funções que assumem no magistério: regência de classe, direção ou administração escolar, planejamento, inspeção, coordenação de caráter pedagógico, supervisão e orientação educacional. O ingresso na carreira se dá via concurso público, tendo como direitos reconhecidos, o aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado; a progressão funcional via titulação ou habilitação e na avaliação de desempenho; a jornada de trabalho com período para estudo, planejamento e avaliação; liberdade de organização da categoria; a liberdade de trabalho com instalações e material pedagógico; a liberdade de escolha e utilização de procedimentos didáticos, no desempenho de suas atividades, respeitadas as diretrizes educacionais vigentes.

A carreira magistério público em Goiás está referendada pelo Quadro Permanente do Magistério (QPM), constituído pelo cargo de provimento efetivo de professor e estruturado em quatro níveis: 1. professor nível I, professores com formação em nível médio, na modalidade normal; 2. professor nível II, nível superior, licenciatura curta; 3. professor nível III, nível superior, licenciatura plena ou outra graduação, correspondente às áreas de conhecimento específicas do currículo, com formação pedagógica; e 4. professor nível IV, graduação com licenciatura plena, mais especialização *lato sensu* (mínimo 360 horas) na área educacional. Para cada nível, há sete referências indicadas pelas letras: A, B, C, D, E, F e G. Para os professores com mestrado ou doutorado é concedida a gratificação de formação avançada em razão da conclusão de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, no valor respectivo de 40% (quarenta por cento), para cursos de pós-graduação *stricto sensu*, em nível de mestrado, e de 50% (cinquenta por cento), para cursos de pós-graduação *stricto sensu*, em nível de doutorado, calculada sobre o vencimento na referência que o professor ocupar, de forma não cumulativa. Ainda, existe o Quadro Transitório do Magistério (QTM), formado pelos cargos cujos titulares não possuem habilitação regular para o exercício de funções de magistério. Os cargos que compõem o Quadro Transitório são considerados extintos quando vagam, no caso, também é permitida a progressão horizontal de seus ocupantes. As referências para o vencimento desses cargos são estabelecidas na seguinte forma: a) cargo PA-D, equivalente ao

vencimento do cargo P-II, referência A; b) cargo PA-C, equivalente a 84,47% do vencimento do cargo PA-D; c) cargo PA-B, equivalente a 94,74% do vencimento do cargo PA-C; d) Cargo PA-A, equivalente a 94,45% do vencimento do cargo PA-B.

A carreira vai sendo constituída por progressões verticais e horizontais com gratificações definidas da seguinte forma: a) gratificação de estímulo à formação continuada, concedida ao professor em efetivo exercício de atividades na área pedagógica, no valor de até 10% (dez por cento) do vencimento na referência por ele ocupada; b) gratificação de estímulo à efetiva regência de classe – GEERC; c) gratificação de coordenação pedagógica – GRATCP. Além dos adicionais: a) adicionais por tempo de serviço; b) adicional de trabalho noturno, para o desempenho do magistério noturno, prestado em horário compreendido entre 22 (vinte e duas) horas de um dia e 5 (cinco) horas do dia seguinte, com o valor-hora acrescido de 20% (vinte por cento), computando-se cada hora como cinquenta e dois minutos e trinta segundos.

No magistério público de Goiás, a seleção e consulta para o cargo de gestão escolar – conforme a Lei nº 21.576, de 14 de setembro de 2022 – é realizada via edital com inscrição do candidato ao cargo de gestor composto por avaliação de currículo, aprovação no curso de 80h de gestão escolar oferecido pela SEDUC/GO e prova de conhecimentos na área, seguido de consulta pública com, no mínimo, 50% de aprovação pela comunidade escolar. Os selecionados assinam o termo de compromisso com metas e resultados:

O gestor escolar será selecionado por critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como por consulta pública, conforme o art. 14 da Lei Federal nº 14.113, de 2020, também a Resolução nº 1, de 2022, da comissão intergovernamental de financiamento para a educação básica de qualidade, vedada a indicação por representação (artigo 6º, § 2º, da Lei nº 21.576, de 14 de setembro de 2022).

O candidato para o cargo de gestão deve ser professor efetivo com 6 meses ou mais na escola ou na coordenação regional de ensino, incluindo os professores cedidos. Os docentes podem ser selecionados em dois pleitos consecutivos, caso se comprove o avanço em relação aos índices de proficiência no sistema de avaliação de educação de Goiás. Os municípios apresentam plano de cargos e salários próprios. Portanto, os professores, como servidores públicos estaduais ou municipais, são

regidos pela lei do funcionalismo público, seguindo os procedimentos distintos para a carreira magistério.

Pelo histórico do processo educativo de Goiás, relatado na pesquisa de Barbosa (2008), as parcerias entre Estado e entidades privadas se iniciaram desde o final da década de 1990, na educação infantil. A autora relata que o atendimento às crianças de zero a seis anos, em Goiânia, “foi organizado por meio da iniciativa privada, filantrópica e de instituições públicas municipais e estaduais, criadas e mantidas por órgãos de assistência social” (Barbosa, 2008, p. 388). Nos casos dos municípios que não tinham rede de ensino, “a Secretaria da Educação e Assistência Social, além de ONGs, permanecem responsáveis pelos trabalhos das instituições” (*ibidem*). Além disso, em outras iniciativas – em Goiânia, Rio Verde e Jataí – houve o estabelecimento de parcerias entre instituições filantrópicas, públicas e grupos privados. Em síntese, a pesquisa de Barbosa (2008) concluiu que

no período de 1995 a 2003 houve uma tendência em estabelecer convênios/parcerias entre a SME e instituições privadas. Essa prática, antiga no processo de constituição do campo de atendimento da infância no Brasil, é assumida, por exemplo, no regimento dos Cmeis da rede municipal de educação de Goiânia/2004 (Barbosa, 2008, p. 388).

A afinidade com o processo de vinculação entre as redes de ensino públicas e instituições privadas, filantrópicas e assistenciais, já se encontrava estabelecida desde a década de 1990. Após três décadas, esse processo não só está firmado, mas vem sendo considerado como o mecanismo mais apropriado para as políticas de alfabetização em todo o país. Nesse contexto, o papel da carreira magistério, é afirmada como fator essencial para o sucesso no desempenho e aplicabilidade dessas soluções. A seguir, detalharemos a atuação da Associação Bem Comum como partícipe do programa estadual de alfabetização do Goiás.

4.3 Da parceria com a Associação Bem Comum

A Associação Bem Comum figura como executora de acordos de cooperação técnica para a alfabetização e encontra-se presente na maior parte do território brasileiro. Nesse sentido, a ABC é

uma pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, constituída sob a forma de associação civil, de caráter educacional, que tem como objetivo, dentre outros, contribuir para elaborar e/ou executar políticas públicas em áreas que promovam o desenvolvimento humano integral nos aspectos da educação. [...] Qual a nossa missão? Apoiar estados e municípios para garantir educação de qualidade de forma efetiva, equitativa e sustentável durante todo o ciclo educacional, com ênfase na alfabetização até os 7 anos de idade. Qual a nossa visão? Todas as crianças aprendendo o esperado para suas idades como condição para serem protagonistas da sua vida e para a construção de um país justo e democrático (Associação Bem Comum, 2024).

A atuação da Associação Bem Comum se apresenta como modelo de gestão gerencialista com soluções cartesianas ao Estado. O modelo de programa tem caráter incorporado a um discurso de qualidade referenciada por um modelo de bons resultados, passível de comprovação, a partir de índices verificáveis e que, segundo a Associação, demonstrou a sua eficácia e aplicabilidade. Sendo assim, o portfólio de apresentação da instituição para os chefes do executivo estadual concentra uma sustentação e uma arquitetura clarificada no *modus operandi* da gerência capitalista empresarial.

Com sede no Ceará, a ABC atua em dois projetos para a alfabetização, nos programas “Educar pra Valer” e “Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração (PARC)”. O primeiro se propõe a prestar assessoria técnica aos municípios com “graves problemas educacionais” e apoiá-los na implementação de boas práticas de gestão a fim de “garantir o ingresso, permanência e a excelência de aprendizagem das crianças nas escolas públicas” (website, Associação Bem Comum, 2024). Já o PARC, a assessoria é destinada aos estados “no desenho e implementação de uma política de melhoria da aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental, com ênfase na alfabetização de crianças” (website, Associação Bem Comum, 2024).

Ambos surgiram a partir da experiência no programa Alfabetização na Idade Certa, com a cooperação do governo do Ceará, e dos resultados educacionais atribuídos a essa proposta. Em Goiás, a ABC atua com o programa PARC para potencializar o engajamento dos gestores municipais pela liderança do estado, com o intuito de fortalecer o regime de colaboração, induzir um maior nível de compromisso e os mais competentes esforços para garantir a alfabetização das crianças na idade certa (website, Associação Bem Comum, 2024).

Com o objetivo de melhorar os índices avaliativos – IDEB e SAEGO – o estado de Goiás aderiu aos mecanismos de privatização da educação, integrando a Associação Bem Comum às suas entidades parceiras para o trabalho na gestão pública educacional. Ball (2012) chama esse movimento de “varejo de soluções políticas”, que objetiva levar soluções para a melhoria de desempenho das escolas nos índices de avaliação já referendados, por meio da consultoria, apoio técnico especializado ligados aos Aparelhos Privados de Hegemonia. A minuta do acordo de cooperação entre Estado e Associação Bem Comum expressa a ideia de quase uma obrigatoriedade em se pensar a educação básica com a participação da sociedade civil organizada: “A educação básica é dever do Estado, mas, de corresponsabilidade da sociedade, pela participação ativa de entidades” (Minuta Acordo de Cooperação Parc, 2023). E ainda, “para os estados e municípios que queiram melhorar os resultados de aprendizagem, a ABC desenvolve iniciativas consistentes para a superação dos desafios apontados pelo IDEB” (Minuta Acordo de Cooperação Parc, 2023).

A partir do diagnóstico da rede de ensino estadual de Goiás e apresentação da proposta para o chefe do poder executivo no estado, foi firmado o Acordo de Cooperação nº 101/2021, com vigência até 31 de dezembro de 2023 (doc35), entre Goiás, por meio de sua secretaria de estado da educação, e o Instituto Lemann, Instituto Natura e a Associação Bem Comum. O acordo tem como objetivo

o desenvolvimento de ações efetivas, por meio da colaboração entre o estado e municípios de seu território, visando a melhoria da aprendizagem dos estudantes durante os anos iniciais do ensino fundamental, com ênfase na alfabetização das crianças (doc35 Termo do acordo de Cooperação, 2021, p. 2).

A Associação Bem Comum é denominada no referido termo como executora, a Fundação Lemann e Instituto Natura são os apoiadores com responsabilidades definidas e “atuarão de forma conjunta de maneira articulada, conforme suas responsabilidades específicas, indicadas no plano de trabalho” (doc35 Termo do acordo de Cooperação, 2021, p. 4). A seguir no quadro 8, temos as responsabilidades de cada partícipe mencionadas no Acordo de Cooperação Técnica:

Quadro 7 – Acordo de Cooperação Técnica, obrigações e responsabilidades, 2021

Partícipe	Obrigações e responsabilidades
Secretaria de Estado da Educação de Goiás	Implantar o programa de alfabetização em regime de colaboração; institucionalizar as ações do programa; implementar mecanismos de incentivos e apoio técnico para o engajamento dos municípios e escolas; participar da estrutura de governança da PARCERIA; assegurar o atingimento dos resultados; viabilizar o acesso às informações, a realização de entrevistas e de pesquisas no âmbito da parceria; disponibilizar as informações e os documentos necessários à execução das ações da PARCERIA.
Associação Bem Comum	Prestar assessoria para a estruturação e implementação, acompanhamento e monitoramento de plano estadual de colaboração entre o estado e seus municípios, com ênfase na alfabetização de criança; delinear, em conjunto com o ente público e os apoiadores, o formato da estrutura, assim como, de participar da governança da parceria; responsabilizar-se pelas ações do plano de trabalho; sistematizar anualmente informações e documentos com indicadores de resultados do acordo.
Fundação Lemann e Instituto Natura	Delinear a estrutura e participar da governança da PARCERIA.

Fonte: elaborada pela autora baseada no Termo no Acordo de Cooperação Técnica, 2021.

A partir da Lei nº 21.071, de 09 de agosto de 2021 (doc15), do governo do estado, foi instituído o programa AlfaMais Goiás, o qual visa atender às turmas da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, com ênfase na alfabetização de crianças até o 2º ano. Por sua vez, o Programa AlfaMais Goiás está ancorado no programa Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração - (PARC/ABC).

O Guia do Programa AlfaMais Goiás (doc31) apresenta os componentes institucionais que dão o fluxo às ações do programa. Eles também traduzem as bases ideológicas do modelo gerencial em um todo estruturado e padronizado que se dispõe a solucionar os desafios de alfabetizar todas as crianças até o 2º ano do ensino fundamental. Portanto, há uma proposta definida de trabalho que informa aos processos de profissionalização, pois atua na condução do trabalho pedagógico, na formação, na avaliação e com políticas de bonificação sobre o desempenho. Desta feita, nos orientamos por meio dos componentes institucionais do PARC/ABC, por garantirem uma estrutura típica que conduz as suas ações: 1. Institucionalização; 2. Criação de incentivos; 3. Articulação e mobilização; 4. Comunicação e engajamento;

5. Desenvolvimento de capacidades; 6. Criação de materiais didáticos e metodologias;
7. Fortalecimento da gestão municipal e escolar; e 8. Avaliação e monitoramento.

Por esses elementos foi possível estabelecer a relação com o projeto de profissionalização docente, conforme são instituídas as ações do programa Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração (PARC), da ABC. Nesse projeto formativo, o desenvolvimento de competências e habilidades - limitadas ao contexto do trabalho junto à colaboração irrestrita com o programa, por meio da comunicação e do engajamento - define o conceito de ser um profissional como aquele que possui total compromisso com a execução das diretrizes do programa.

Essa ideia inclui a flexibilidade, adaptabilidade, produtividade dos profissionais, pelos elementos da institucionalização e fortalecimento da gestão escolar, que, na verdade, promovem um olhar sistêmico para a orientação da metodologia e uso do material didático complementar para a avaliação e monitoramento. Tal empreendimento depõe contra o processo de autonomia docente e favorece a conformação em uma estrutura ideológica gerencialista, própria das instituições privadas. Segundo o Guia do programa AlfaMais Goiás,

o programa AlfaMais Goiás propõe garantir a alfabetização, na idade certa, das mais de 200 mil crianças no território goiano, por meio do regime de colaboração com os municípios. Esses, por sua vez, deverão garantir a oferta de apoio logístico e de materiais necessários à realização das atividades pertinentes ao AlfaMais Goiás, disponibilizar equipes técnicas para implementação das ações propostas pelo programa, cooperar com a Secretaria de Estado da Educação em relação às demais questões educacionais direta ou indiretamente ligadas às ações do programa AlfaMais Goiás, objetivando, dessa maneira, a ampliação da eficiência e a economia de recursos nas redes públicas de ensino do Goiás (Guia AlfaMais Goiás, p.19).

Essa estrutura gerencialista se apresenta como a mais eficaz, com o atendimento por especialistas, oferecimento de materiais complementares que resultará na economia de recursos públicos. Os componentes institucionais do programa darão o tom ao projeto de formação para os alfabetizadores.

Outro aspecto que atinge os processos de profissionalização é a meritocracia, pela criação de incentivos e a institucionalização de premiação. Tal elemento está subordinado à uma ideia individualizada de conquista por mérito, o que minimiza o trabalho coletivo como referência para o fortalecimento da carreira. Esses movimentos

conduzem um projeto de formação de lógica empresarial privada e, assim, se estabelece uma configuração para os processos de profissionalização docente.

A Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração inclui alguns eixos definidores em suas ações. O primeiro deles é a institucionalização, e refere-se a todos os atos instituídos pelo estado (Goiás) para oficializar e instituir o programa AlfaMais no território. O primeiro ato foi a criação do programa, via poder legislativo estadual (Lei estadual nº 21.071, de 09 de agosto de 2021), seguido de sucessivas leis: Decreto nº 9.947, de 16 de setembro de 2021, que autoriza o pagamento de bolsas; Decreto nº 9.999, de 10 de Dezembro de 2021, que autoriza o pagamento de bolsas para a equipe técnica; Portaria nº 3897/2021 – SEDUC, formaliza a seleção para as bolsas; Portaria nº 3934/2022 – prorroga a Portaria

nº 3897 por mais 12 meses; Lei nº 21.073, de 9 de agosto de 2021, que cria o prêmio para as escolas como incentivo ao programa; Portaria nº 3386, de 21 de junho de 2023, que dispõe sobre procedimentos e diretrizes para o acompanhamento da execução dos recursos financeiros em relação ao Prêmio LEIA; Ofício nº 388, da Associação Bem Comum, confirmando o interesse em prorrogar o acordo de cooperação; o termo do acordo de cooperação nº 101/2021 entre Seduc/Goiás, Associação Bem Comum, Fundação Lemann e Instituto Natura. Todos esses instrumentos e outros que se referem à gestão do Programa AlfaMais Goiás e compõem a estrutura legal para que o Estado possa assumir os critérios do programa.

O segundo eixo do programa diz respeito aos processos de criação de incentivos ensejados pela ABC. Indicados pela concessão de bolsas para os coordenadores e formadores do programa, pela premiação para as escolas e associação da redistribuição da quota e parte do ICMS (educacional) estadual para os municípios, apoio técnico para as escolas.

Esse eixo é correlacionado com a política do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) do Ceará em 2007. Para tal política, foi criada uma estratégia de incentivos financeiros em três níveis. O primeiro deles é na gestão e governança da política e da formação como o programa de bolsas. As bolsas são destinadas às pessoas na gestão do programa em nível de municipal, regional e estadual. São os responsáveis por coordenar o programa e para evitar uma rotatividade é justificado o pagamento de bolsas.

O segundo nível de incentivo financeiro é para a prefeitura municipal, sobre a distribuição do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS). Cada

estado tem a liberdade para adotar regras próprias relativas à cobrança desse imposto, respeitados os requisitos mínimos fixados na Constituição Federal e pelo Código Tributário Nacional. No modelo do PAIC/CE, em 2007, foi criado o ICMS Educacional, que relaciona a distribuição de 18% da parte da cota do ICMS que o estado pode distribuir, com os critérios para a melhoria do desempenho escolar dos estudantes. São denominados mecanismos de incentivos financeiros para criar políticas que aumentem os resultados escolares dos discentes. Assim, os municípios que atingissem o desempenho escolar estabelecido para sua rede, comprovado com os resultados das avaliações de testes de proficiência e conforme sistema de avaliação de ensino, recebem mais recursos do que os demais municípios.

Em Goiás, com a Lei Complementar nº 177, de 2022, o sistema de repartição da cota parte do ICMS e ganha o enfoque nos indicadores relacionados à educação. O artigo 2º estabelece que 70% são distribuídos na proporção do valor adicionado nas operações relativas à circulação de mercadorias e nas prestações de serviços realizadas em seus territórios; 10 % são distribuídos em cotas iguais entre todos os municípios e 20% são distribuídos na proporção do cumprimento das exigências estabelecidas na lei complementar e relacionadas ao desempenho da gestão municipal nas áreas de educação, saúde e meio ambiente, da seguinte forma: 5% de gastos com a saúde; 5% do meio ambiente; e 10% para a educação, na intenção de melhorar o segmento do nível municipal. O índice que norteará a divisão dos recursos entre os municípios, de acordo com os critérios relativos à área da educação, será calculado anualmente pela Secretaria de Estado da Educação – SEDUC/GO (Lei complementar nº 177, de 2022). Sobre o critério da educação, esses 10% são calculados da seguinte forma:

I – 51% (cinquenta e um por cento), correspondentes à quantidade de matrículas na rede municipal de ensino; II – 47% (quarenta e sete por cento), obtidos pelo Índice de Qualidade da Aprendizagem – IQA, formado pelos resultados de aprendizagem, com base na equidade, e pela taxa de aprovação dos alunos; e III – 2% (dois por cento), com base no nível socioeconômico dos estudantes, conforme o disposto na alínea “a” do inciso IV da Emenda Constitucional nº 70, de 2021, e considerados os últimos dados publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira – INEP (art. 3º da Lei Complementar nº 177 de 24 de agosto de 2022).

Os municípios têm o incentivo para melhorar o desempenho dos estudantes e, assim, receber grande parte do recurso a partir dos resultados dos índices sobre as

aprendizagens que inclui a alfabetização. Na verdade, esse modelo fere o princípio da vinculação constitucional (art. 2012 da Constituição Federal de 1988), que é travestido como premiação. A vinculação de recursos é um mecanismo importante para a preservação do direito à educação que evita que mudanças de governo ou outras prioridades políticas prejudiquem o setor educacional, combatendo o seu subfinanciamento histórico.

O terceiro eixo, de articulação e mobilização, é feito para a entrada do programa no estado via apresentação do programa PARC para o governador, como forma de apoio técnico, via assinatura de Termo de Acordo de Cooperação Técnica, sem o envolvimento, a princípio, de repasse de recursos financeiros de forma direta. Esse eixo se refere aos requisitos para firmar materialmente o acordo de cooperação técnica com o Estado, com a regulamentação em forma de lei ou decreto de programa estadual de alfabetização. Portanto, trata-se de um “modelo estruturado” empresarial e qualificado para a gestão no setor público.

O PARC traz também como eixo, a comunicação e engajamento, e diz respeito ao compromisso firmado via acordo de cooperação, como o próprio nome indica, compromisso e envolvimento. A mobilização de atores, nos três níveis, estadual, regional e municipal, em torno da premissa da “alfabetização até o segundo ano do ensino fundamental”, da qual todos têm interesse para que se cumpra.

A ABC baseou-se no programa PAIC, do Ceará, em 2007. O diretor executivo da ABC atualmente é José Clodoveu de Arruda Coelho Neto, que, de 1997 a 2016, foi secretário municipal, vice-prefeito e prefeito de Sobral. O município se destacou nacionalmente pela conquista da melhor rede pública municipal brasileira nos resultados do IDEB (Índice de Desempenho da Educação Básica), em 2015, e o maior IDEB (8,8) entre todos os 5.574 municípios, em 2016.

Além do diretor executivo, vale ressaltar que a maior parte dos agentes da Associação Bem Comum são oriundos da administração pública¹⁶ e conhecem os

¹⁶ A exemplo citamos o diretor executivo da ABC atualmente que foi secretário municipal, vice-prefeito e prefeito de Sobral/CE. A gestora de projetos PARC (2024) é pedagoga e foi professora e supervisora escolar na rede estadual de ensino de Minas Gerais; a atual assessora de comunicação da ABC, atuou nas assessorias de comunicação do Instituto Centro de Ensino Tecnológico (Centec), do Ministério Público do Ceará (MPCE) e da Secretaria da Educação Estado do Ceará (Seduc); o coordenador assistente do programa Educar pra Valer foi secretário municipal de educação, professor do ensino fundamental, médio e superior; a coordenadora de implementação do PARC /ABC, em Sobral, atuou como gestora escolar, coordenadora da regional da SEDUC/CE e como secretária municipal de desenvolvimento social. No site é possível identificar outros membros da ABC que já fizeram parte do quadro institucional público. (Dados informados no website da Associação Bem Comum, Quem é quem, 2024).

trâmites necessários para a formalização de acordos e demais processos que envolvem a gestão pública. Entre os colaboradores da ABC, estão especialistas em gestão, administração, direito, educação, comunicação social, tecnologia da informação, engenharia, estatística e, ainda, ex-integrantes de ONGs que atuam na consultoria na gestão de pessoas no setor público.

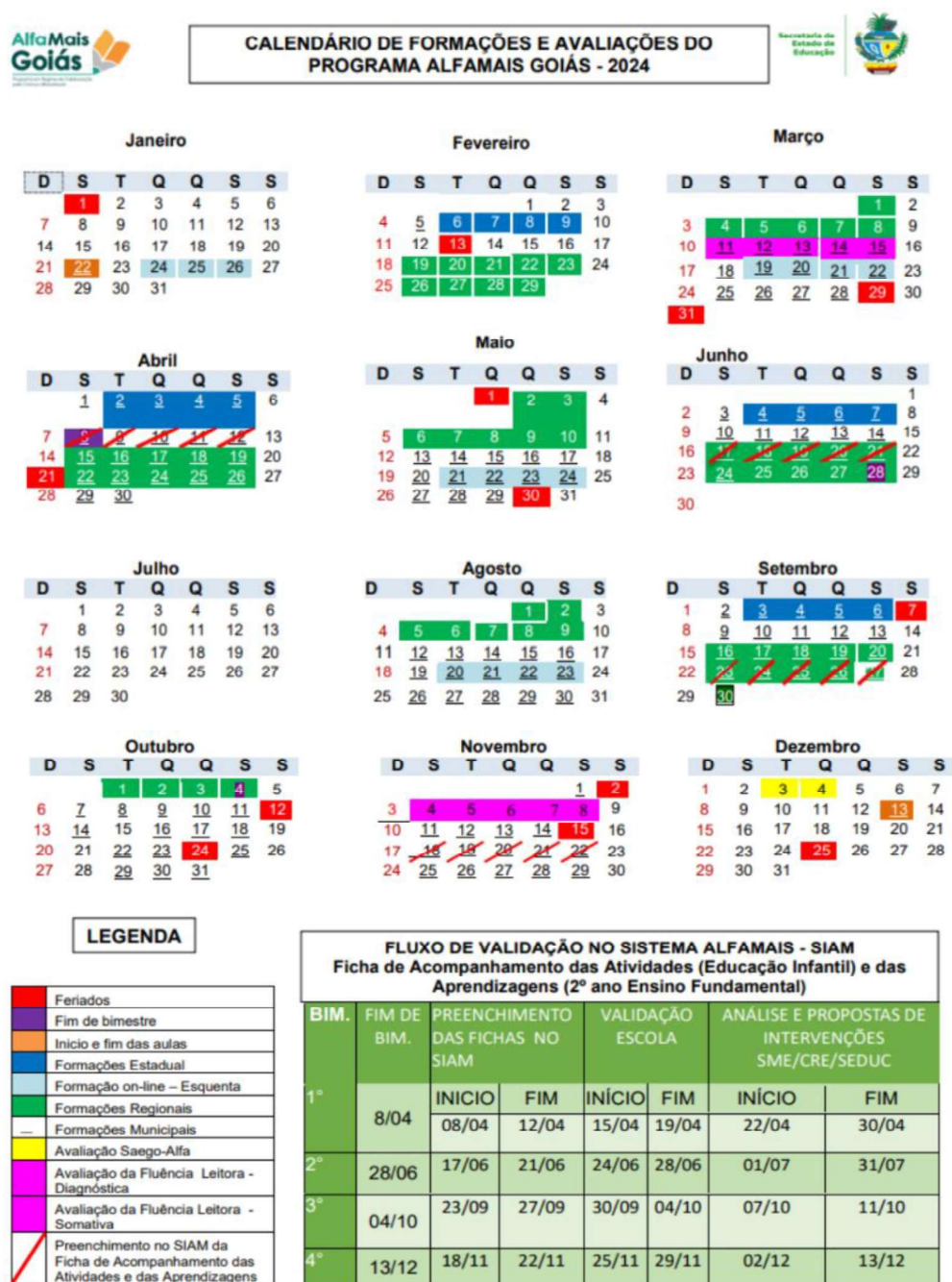
O quinto eixo institucional, que trata da formação de professores e gestores, é também denominado de “Desenvolvimento das Capacidades”, e diz respeito à formação das equipes estaduais que formarão as equipes regionais responsáveis pela formação das equipes municipais. A forma é dada pelo oferecimento de cursos e oficinas destinadas à compreensão da gestão, avaliação, monitoramento e desenvolvimento do programa em si.

Além disso, existem orientações basilares que estruturam a formação de professores dentro do programa PARC/ABC, com um modelo de atuação sistêmico. Em todas as regionais de educação, assim como em todos os municípios desses estados, é definida uma pessoa responsável pela formação. A formação é formulada a partir das demandas da secretaria estadual que a desenvolve para os responsáveis nas regionais. E, novamente, os formadores responsáveis pelas regionais repassam o que aprenderam com essa formação, com adaptações na linguagem para os formadores nas secretarias municipais que novamente repassam aos professores, em um movimento conhecido como efeito cascata.

A formação docente é apresentada nos documentos como de “caráter continuado” e acontece dentro da jornada de trabalho sobre o conceito de apoiar o professor nos desafios do seu dia a dia, em sua rotina na sala de aula. Porém, apresenta-se estreitamente conectada com o uso do material didático e seu conteúdo a ser desenvolvido pelos professores, a partir do material didático complementar disponibilizado pela ABC, impresso e distribuído pela SEDUC/GO.

A associação ABC, na parceria PARC, passa a estabelecer os critérios para plano formativo da SEDUC, com a duração, a periodicidade, distribuição ao longo do ano letivo para cada ciclo formativo, conforme o calendário de formações do programa:

Figura 7– Calendário de formações e avaliações AlfaMais Goiás – 2024



Fonte: Reprodução a partir da apresentação do PARC Pedagógico (doc07).

Portanto, a governança do programa, o paradigma formativo e avaliativo está sendo direcionados pelo Aparelho Privado de Hegemonia, Associação Bem Comum, que conjectura um fluxo para monitoramento das ações formativas empreendidas pelo programa.

A formação do programa detalha o uso do material e metodologias voltadas ao uso do livro didático complementar para os estudantes e professores do 1º e 2º ano

denominado “LEIA – Leitura, Escrita e Interpretação na Alfabetização”. Como material didático estruturado, entendemos que, de acordo com a pesquisa de Silva (2021, p.103), “ele já foi todo planejado quanto aos conteúdos, a ordem em que devem ser trabalhados, o tempo que deve ser dedicado ao ensino e a avaliação”. Cabe ressaltar que na listagem de setores envolvidos na produção da publicação (expediente), figuram a Undime e a Secretaria de Educação do Goiás e constam como parceiros, a B3 Social, Fundação Lemann, Associação Bem Comum e Instituto Natura.

O material didático complementar produzido sob orientações da ABC é direcionado para formar algumas habilidades consideradas prioritárias para que o estudante alcance a fluência em leitura e escrita, com a centralidade nos resultados de aprendizagem. O material do professor possui orientações didáticas minuciosas, inclusive com a indicação da duração que cada questão da atividade deve ser realizada. A seguir, exemplificamos as orientações para a primeira aula, organizada em dois momentos, denominada de 1ª vivência do LEIA, para professores do 1º Ano do ensino fundamental. A seguir, a descrição do 1º momento:

1ª Vivência – Gênero textual legenda, legendando memórias.

Questão 1 (15 min) – Para iniciar a atividade organizar as carteiras das crianças em roda ou semicírculo e solicitar que estejam com o LEIA em mãos. Combinar com elas as regras para a participação: levantar a mão para falar, escutar o que outro está dizendo e não interromper quem estiver falando. Incentivar a participação de todos e fazer as mediações necessárias para que as crianças falem. Pedir que abram o LEIA na 1ª Vivência e observem atentamente a primeira imagem da atividade relacionando com o título e estimulando-as a identificar os detalhes da ilustração:

- Quem é essa menina da imagem?
- O que ela está segurando?

ficaadica

Professor (a), organize um local – caderno, bloco de notas, arquivo digital etc. – com o nome de todas as crianças para fazer os registros das suas observações.

Questão 2 (30min) – Se possível, levar para a sala de aula alguns tipos de álbum, mostrar para as crianças e deixá-las manusear. Ler cada pergunta da questão, incentivando as crianças a responderem. Professor (a), como este é um momento de levantamento dos conhecimentos prévios sobre álbum, escrever com letra bastão, no quadro “O QUE SABEMOS SOBRE ÁLBUNS” e registrar as respostas delas. Por exemplo:

- ÁLBUM DE FOTOGRAFIAS É... (escrever o que as crianças disserem);
- ALÉM DE ÁLBUM DE FOTOGRAFIAS PODE EXISTIR ÁLBUM DE... (escrever outros tipos, caso as crianças tenham dito).
- NUM ÁLBUM PODE TER FOTOGRAFIAS E... (escrever como as crianças disseram, talvez elas não utilizem a palavra legenda).

Ao final, leia como ficou o registro.

Informar às crianças que no livro tem um box “O QUE É?”, que conceitua o que é o álbum. Fazer a leitura e solicitar que elas peguem um lápis colorido para que pintem as partes dos textos com informações que eles não saibam, comparando com o que foi escrito no quadro.

Questão 3 (15min) – Pedir às crianças que observem as imagens e verificar se elas conseguem identificá-las. Caso não identifiquem que são álbuns, perguntar se percebem alguma semelhança entre eles. Quando descobrirem o que cada imagem representa, faça a leitura dos nomes dos álbuns e peça a elas que liguem os nomes às imagens.

Questão 4 (30min) – As perguntas desta questão são para sistematizar as discussões sobre álbum, chamar atenção das crianças para o gênero que será estudado, legenda, e sua importância para entender o que está sendo apresentado no álbum.

Concluindo...

Professor (a), finalize esse momento escrevendo com as crianças o que elas aprenderam hoje. Registre numa folha A4, a data, o nome da atividade “Vamos conversar?” – Parte 1, e uma frase que sintetiza o que foi aprendido pela turma sobre álbum e legenda. Escolha uma parede da sala para afixar, essa é uma ação que ocorrerá ao final de cada momento desta Vivência.

(LEIA, 2021, p.16-17).

É possível observar o nível de detalhamento que vai desde a organização do mobiliário, determinação do tempo para cada parte da atividade, organizada em minutos, chegando-se a especificar comandos para serem replicados durante a aula: “ler cada pergunta da questão”; “pedir para que abram o LEIA...”; “Professor(a), organize um local – caderno, bloco de notas, arquivo digital...” (LEIA, 2021, p.16-17). Não há espaço para o pensar de modo autônomo, pois as orientações mais se parecem com instruções que ignoram as condições materiais das turmas de alfabetização. As questões determinantes para o planejamento do trabalho docente não são consideradas como a diversidade de níveis de alfabetização, ou seja, na mesma classe podem ter estudantes não-alfabetizados e alfabetizados. Além disso, outras necessidades educacionais também não são pontuadas, como o trabalho com os estudantes com deficiência, por exemplo.

O princípio da liberdade de cátedra do professor é esvaziado de seu sentido, pois além de assegurar a liberdade de ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, a liberdade de cátedra docente tem como finalidade a garantia do pluralismo de ideias e concepções no ensino, bem como a autonomia didático-científica (artigo 206 da Constituição Federal de 1988).

Por fim, um dos eixos centrais do programa é o de avaliação e monitoramento. A avaliação se refere às avaliações do SAEGO – Sistema de Avaliação Educacional

do Estado de Goiás – e as avaliações de fluência, ambas produzidas pelo CAEd – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, da UFJF. O CAEd elabora as provas do SAEGO, desde 2011, para o Goiás, e possui uma plataforma (<https://avaliacaoemonitoramentogoiias.caeddigital.net>) para divulgação dos dados dos estudantes, turmas, escolas, municípios e estado. Os resultados obtidos nas avaliações são considerados para a melhoria da prática pedagógica, pelo acompanhamento e pela condução do material oferecida em um ciclo que se retroalimenta com novos resultados pelo desempenho.

O Acordo de Cooperação com os estados da ABC prevê uma avaliação de fluência em leitura, realizada pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAEd, da Universidade Federal de Juiz de Fora/MG, custeadas pela ABC diretamente ao CAEd. A avaliação de fluência se difere das avaliações que acontecem em nível nacional e em nível estadual, pois trata-se de avaliações que consideram apenas a leitura. Diferentemente da avaliação feita no SAEB, que em 2016, por exemplo, contemplou três dimensões, a leitura, com 20 questões de resposta objetiva, com quatro alternativas cada; a escrita, com 03 questões de resposta construída por meio das quais o estudante teve de escrever duas palavras de estruturas silábicas distintas, com base em imagens e produzir um pequeno texto a partir do comando da questão, e Matemática, com 20 questões de resposta objetiva, com quatro alternativas cada. Esse modelo avaliativo foi pensado para estudantes dos 3º anos do ensino fundamental. As áreas são avaliadas por competências específicas e diferentes entre si, e as escalas de proficiência de leitura, escrita e Matemática não possuem equivalência de níveis, pois contém critérios próprios e são definidos como nível 1, elementar; nível 2, básico; nível 3, adequado; e nível 4, desejável. A articulação entre as áreas acontece no momento da interpretação dos resultados, no qual são utilizados os termos de proficiências insuficientes e suficientes (INEP/MEC, 2016).

Já a avaliação de fluência em leitura, definida pela ABC como “um instrumento que apoia o professor no alcance da alfabetização”, normalmente acontece no final do ano. A avaliação de fluência não objetiva avaliar os níveis no processo de alfabetização para estudantes do 2º ano do ensino fundamental, tanto de leitura como de escrita, ou ainda, de interpretação de texto, pois nela, o estudante lerá apenas palavras ou pseudopalavras, *a priori*, desconhecidas e pequenos textos.

Segundo a ABC, a avaliação tem por finalidade o objetivo pedagógico, ou seja, ela é um instrumento que vai trazer um retrato do momento inicial com a avaliação

diagnóstica e outra, no final do processo, para avaliar o posicionamento dos estudantes que estão saindo para uma outra etapa.

Ao longo do ano, os professores recebem a orientação de realizarem avaliações formativas para acompanhamento dos estudantes na aquisição de determinadas aprendizagens necessárias. O Guia AlfaMais (doc31) expõe o sentido das avaliações nas formações para a apropriação dos resultados das avaliações dos estudantes:

Formação ofertada em parceria com o Centro de Apoio à Educação a Distância (CAEd), para os articuladores, professores formadores da alfabetização e da educação infantil, que se configuram enquanto atores regionais e municipais do programa AlfaMais Goiás. São 45 horas de curso online para melhor entendimento, monitoramento e apropriação de resultados a respeito das avaliações (avaliação diagnóstica de fluência leitora e sistema de avaliação educacional do Estado de Goiás – SAEGO Alfa), aplicadas aos estudantes da rede pública estadual e municipal (Guia AlfaMais, p.14).

Essas avaliações são usadas para o monitoramento da aprendizagem. A avaliação diagnóstica também é orientada pelo programa a fim de sustentar uma base e nortear os professores no desenvolvimento de seu planejamento de trabalho. Existe também a orientação de avaliação somativa, no final do ano, para o resultado do percurso que o estudante fez do início ao final do ano.

A realização da avaliação de fluência é uma estratégia dentro do Parc, da ABC para que os Estados atuem com um direcionamento no processo de estruturação de estratégias pedagógicas em sala de aula. O programa pretende promover o fortalecimento das gestões municipais e escolares, via consultoria, assessoria e acompanhamento gerencial e técnico pedagógico no contexto educacional dos municípios, encontros formativos para os gestores e professores através de reuniões entre a secretaria estadual e as demais secretarias municipais, e constitui o corpo do programa AlfaMais Goiás. Todos esses instrumentos e outros que se referem à gestão do programa AlfaMais Goiás compõem a estrutura legal para que o Estado possa assumir os critérios do programa.

Esse refinamento acerca do programa permitiu reconhecer o entrelaçamento entre os mecanismos de privatização na educação e os processos de profissionalização docente diante das “novas formas de sociabilidade e alterações na lógica de dominação”, relacionadas com o neoliberalismo (Junior, 2021, p. 257). Com o chamado, novo neoliberalismo, temos uma nova roupagem do neoliberalismo

presente no mundo globalizado e uma homogeneização do discurso do homem entorno da empresa, mudança para o homem “unitário”, individualizado, capaz de dedicar-se à empresa na qual trabalha integralmente; a empresa faz parte dele. Esse sujeito é definido por Dardot e Laval (2016) por sujeito neoliberal ou neossujeito. (Dardot; Laval, 2016). O neoliberalismo ganha novas formas, mantendo-se os fundamentos. O trabalho dos professores está inserido no movimento contraditório de uma totalidade social, mediada por conflitos inerentes à profissão e que se interlaçam com as exigências do novo neoliberalismo, que impõe uma racionalidade técnica e de mercantilização das relações. O sujeito neoliberal torna-se constantemente avaliável e seu valor não é dado por sua trajetória escolar e profissional, mas, pelo valor de uso diretamente mensurável de sua força de trabalho.

Incentivado a aperfeiçoar a si mesmo em busca de se manter no mercado de trabalho, que exige, cada vez mais, os saberes relacionados às novas tecnologias na área educacional, os professores acompanham essa lógica empresarial de melhorar os resultados e desempenho dos estudantes. A responsabilização direta e dissociada de fatores sociais e de financiamento tem respaldo para programas de bonificação em nível estadual.

A dinamicidade dos mecanismos das políticas neoliberais é facilmente observada em programas que se propõem a melhorar os índices de alfabetização, sob novas formas políticas curriculares de avaliação, formação docente e de verificação do desempenho escolar. A ênfase de tais políticas se dá em parâmetros de competência, verificáveis nas avaliações externas e nos resultados a partir de metas e, ainda, como afirmam Hypólito; Dos Santos Vieira; Leite (2012), na implementação de modelos de avaliação, que priorizam avaliações em larga escala, com exames e indicadores baseados em critérios economicistas; no direcionamento de modelos de gestão mimetizados das novas formas capitalistas de organização e de produção, denominadas de modelos pós-fordistas ou modelo gerencialista; no incentivo de formas de financiamento e administração das chamadas “parcerias público-privadas” próximas de relações do definido quase mercado e, por fim, na precarização do trabalho docente, evidenciado na intensificação do trabalho, nas contratações temporárias, na redução da autonomia pedagógica e no controle externo sobre o trabalho. Esses últimos aspectos atingem diretamente o processo de profissionalização dos professores alfabetizadores, pois trazem novas configurações para sua formação continuada, trabalho e carreira docente.

Assim, após a articulação e síntese dos dados pela análise dos documentos, estado do conhecimento, informações nos websites dos sujeitos institucionais da pesquisa, reconhecendo as contradições existentes, passamos para a delimitação de indicadores que atendem a nossos objetivos de pesquisa. Por fim, realizando as sínteses, chegamos a cinco categorias explicativas, como já mencionamos, do objeto. São elas: Hegemonia na governança em programa estadual de alfabetização; Meritocracia restringida; Formação continuada voltada para o programa em si; Trabalho docente com separação entre concepção e execução e Mediações para a carreira. Essas categorias se complementam e se justificam entre si e a separação delas na exposição é apenas de ordem didática.

Analisamos os processos que informam uma configuração sobre a profissionalização docente, mais adequada a atender a lógica da performatividade, com eficiência e produção de índices de desempenho, explicada pelas categorias empíricas do nosso objeto.

Os capítulos seguintes trazem as sínteses de nossas questões de pesquisa em torno do processo de profissionalização no contexto da carreira magistério. Os professores, pela efetividade de seu trabalho para o Estado, enquanto servidores públicos, se estabelecem profissionalmente em relações mutáveis na atualidade concomitantemente com mecanismos de privatização, como trabalhadores docentes na educação básica, especificamente na alfabetização de crianças.

**5 CAPÍTULO 4 – RECONFIGURAÇÃO DOS PROCESSOS DE
PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE EM GOIÁS: hegemonia na governança em
programa estadual de alfabetização**

“A burguesia desempenhou na história um papel altamente revolucionário” (Marx e Engels, 1997, p. 31).

Quadro 8 – Hegemonia na governança em programa estadual de alfabetização

Hegemonia na governança em programa estadual de alfabetização	
Subcategorias	– Não há dissenso no mérito de garantir a alfabetização de crianças no estado; – Prioridade pelo <i>know-how</i> dos APH com experiência comprovada na rede pública estadual de ensino; – A experiência exitosa do programa de alfabetização é suficientemente passível de ser replicada na mesma escala; – APH com atuação em rede tem a finalidade de solução na gestão como partícipe na governança.
Relação com o objetivo da pesquisa	Identificar os mecanismos e estratégias de privatização dos principais Aparelhos Privados de Hegemonia que atuam em Programas Estaduais de Alfabetização.
Componentes Institucionais (Associação Bem Comum)	Institucionalização; articulação e mobilização; comunicação e engajamento; fortalecimento da Gestão municipal e escolar.
Indicadores a partir dos dados documentais	– Governança dos APH -em Rede - em Programa de Alfabetização (doc15, doc35, doc36); – Garantir as melhorias dos índices de alfabetização do estado de Goiás (doc15, 31); – Afirmção e convencimento da necessidade de participação dos APH para consecução da melhoria do desempenho e qualidade na educação (doc15, doc34); – Resultados atribuídos ao Programa Paic/Ceará (2007) e em outros estados como vitrine de práticas de sucesso (doc31).

Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora, 2021.

Essa categoria se sustenta em duas argumentações que vão conduzir os dois momentos de análise desse capítulo. A primeira é sobre a escolha predominante de

uma nova forma de governabilidade com a participação de entes externos ao setor público com a expertise necessária para a condução da gestão – *a experiência exitosa do programa de alfabetização é suficientemente passível de ser replicada na mesma escala* – e a consultoria técnica pedagógica é vista como capaz de “solucionar” o desafio de alcançar a alfabetização de crianças até o 2º ano do ensino fundamental. Portanto, *somente pelo know-how dos APH, com experiência comprovada na rede pública estadual de ensino*, no caso, baseada na experiência do PAIC/Ceará. A segunda é como a categoria hegemonia dos APH de origem privada é reafirmada nesse modelo de governança pelas mãos do estado, de forma que *não há dissenso no mérito de garantir a alfabetização de crianças no estado*. A hegemonia dos APH relacionada ao mecanismo de privatização de atuação em redes, portanto, o *APH com atuação em rede tem a finalidade de solução na gestão como participe na governança*.

Detalharemos a seguir, o diálogo com nosso referencial teórico de modo a compreender conceitualmente a hegemonia de APH a partir de sua atuação em rede e suas relações com o estado integrado. Em seguida, apresentaremos o modelo de governabilidade indicado na proposta de cooperação entre a secretaria estadual de educação e a Associação Bem Comum, via acordo de cooperação para o Regime de Colaboração em favor da alfabetização.

5.1 A concepção de hegemonia na atuação dos APH em redes

O conceito de hegemonia dos APH na efetiva governabilidade de programas educacionais expressa a hegemonia neoliberal na qual confronta “valores centrais para a civilização” (Harvey, 2014, p. 15), que direcionam a sociedade para a dignidade humana e liberdade na concepção neoliberal. Para que o indivíduo internalize as práticas de mercado e seja eficaz na competitividade, impõe-se uma nova mentalidade com a “interiorização de normas de performance, a autovigilância constante para se conformar aos indicadores e a competição com os outros são os ingredientes dessa ‘revolução de mentalidade’ que os ‘modernizadores’ querem operar (Dardot; Laval, 2010, p.398). A noção de liberdade na concepção neoliberal é sinônimo de liberdade individual sem qualquer alteridade, ou seja, o modelo de sujeito é essencialmente individual e independente de outros, da coletividade. O conceito de liberdade aqui empregado é associado à capacidade de fazer escolhas racionais.

Junior (2021) se refere ao conceito de liberdade e como o neoliberalismo a concebe em seu pacto social:

Se a grande bandeira do neoliberalismo é pensar formas de governo que garantam a liberdade individual, essas formas devem ser a cada vez submetidas a uma escolha do sujeito, e nunca impostas a ele. Trata-se de uma escolha racional, baseada em um cálculo custo-benefício. Em hipótese alguma a ideia de uma submissão ao governo por motivos morais seria compatível com a manutenção da liberdade individual acima da lei comum (Junior, 2021, p. 273).

A liberdade de escolha pelo poder público local seria determinada pela adesão dos serviços oferecidos por entes privados, e se materializa na oferta de contratos que confrontam a necessidade de melhoria dos índices e desempenho dos estudantes nas avaliações externas. Tal demonstração é concatenada com a propositura de um programa que já se afirma efetivo e, portanto, diante das evidências demonstradas na execução seria capaz de melhorar quaisquer outros índices em outras localidades, do mesmo modo.

Essa relação hegemônica que se estabelece está relacionada à difusão de ordem ideológica que afirma uma superioridade na administração com o rigor empresarial sobre a administração pública. Essa condição é demonstrada com a comprovação da melhoria de índices das avaliações de larga escala de sistemas de ensino que seguiram o roteiro elaborado pelos APH nos processos de ensino. Para Cury, a hegemonia

é a capacidade de direção cultural e ideológica que é apropriada por uma classe, exercida sobre o conjunto da sociedade civil, articulando seus interesses particulares com os das demais classes de modo que eles venham a se constituir em interesse geral. Referida aos grupos e facções sociais que agem na totalidade das classes e no interior de uma mesma classe, ela busca também o consenso nas alianças de classe, tentando obter o consentimento ativo de todos, segundo os padrões de sua direção (Cury, 1985, p. 48).

Assim, como afirma Fontes (2018), o Estado capitalista não está isolado em uma “cúpula”, mas apresenta formas, integrando “espaços crescentes da vida social, da mesma maneira que as entidades organizativas – ligadas aos grupos dominantes e/ou aos subalternos – não estão apenas do lado de fora, mas também são incorporadas às definições políticas” (Fontes, 2018, p. 221). Os Aparelhos Privados de Hegemonia, que tomam a educação como bandeira, têm influenciado grandemente

os processos educativos, assim como os processos de profissionalização docente, estando presentes, como consultoria especializada, fazendo-se essenciais como partícipes na gestão do programa AlfaMais, na organização do trabalho pedagógico, nas orientações sobre a avaliação e principalmente na formação continuada dos professores. Esse movimento contribui para assegurar um modelo de profissional conforme as condições de manutenção e reprodução da acumulação capitalista a cada dia mais dinâmicas, mais extensa e mais complexa (Fontes, 2018), segundo as relações entre educação e mercado.

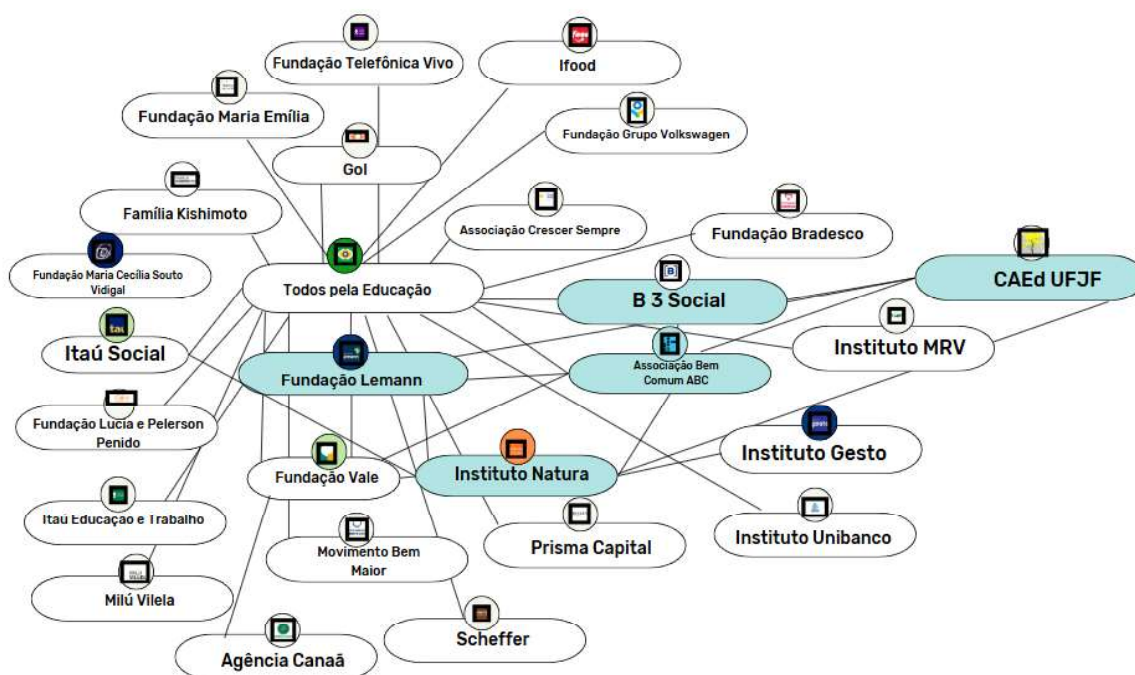
Silva (2022) traz dois modos sobre a relação capital e educação, na qual o capital busca sua autovalorização por meio da educação-mercadoria e da mercadoria-educação. O autor concluiu que a primeira educação é comparada à mercadoria, “faz referência ao processo de um capital em particular buscar a sua valorização a partir da venda de serviços educacionais” (Silva, 2022, p. 4). Seria o capital investido em instituições de ensino de cunho comercial que tendem a tratar a prática social educacional transformada em mercadoria, cuja finalidade é ser vendida no mercado educacional. O segundo modo de mercadoria-educação “é a forma como a prática social educacional é encarada pelo capital industrial, tornando-a um insumo necessário à produção de outras mercadorias” (Silva, 2022, p.4). Esse segundo conceito está ligado ao crescimento expressivo das participações em gestões públicas pelo setor privado.

Um dos modos mais potentes de atuação dos APH no ensino público é por meio das formações em rede. As ações são exercidas em rede, sendo, desse modo, um mecanismo de entrada que envolve fortalecimento dos próprios APH, que com essa forma de atuação em rede têm a finalidade de solução na gestão como partícipe na governança. Assim, garantindo a tão referenciada qualidade de educação, as instituições previamente organizadas e com prestígio no campo comercial – Instituto Natura, Fundação Itaí Social, Telefônica Vivo, por exemplo – ganham capilaridade nas redes municipais e estaduais, sob a intencionalidade da prática do bem comum: a melhoria da educação pública no país.

Essa dinâmica reflete a integração crescente entre o setor privado e a administração pública na educação, evidenciando as políticas neoliberais e gerencialistas que têm moldado o cenário educacional brasileiro. A seguir, explicitamos os APH encontrados em nosso estudo, Associação Bem Comum,

Fundação Lemann e Instituto Natura, e suas interrelações com os demais APH que formam a estrutura em rede:

Figura 8– Redes de atuação APH na formação docente e programas de alfabetização



Fonte: elaborada pela autora com os dados da pesquisa documental, 2024.

Identificamos uma clara interrelação entre as instituições parceiras que atuam na educação, especialmente na formação de professores, para organizar ações, propor diretrizes e orientar agendas prioritárias, como a alfabetização. Na figura acima fomos identificando, a partir da Associação Bem Comum, a rede de parceiros que está conectada a empresas privadas e investidores (B3 Social, Instituto Natura, Fundação Lemann, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAEd/UFJF), que por sua vez estão articuladas com outras parcerias, com outras instituições, ligadas à ONG Todos pela Educação. Segundo Evangelista (2021), a TPE figura como Aparelho Privado de Hegemonia central sobre as políticas de formação continuada no país.

A via de acesso à essa qualidade da educação para todos seria referendada por meio das consultorias e governança do setor privado, em atuação conjunta com os entes públicos. Essa interdependência é afirmada pela adesão do Estado e consolidação pela parceria com os APH. A ideologia dominante presente na configuração dada pelos APH é facilmente qualificada pelo sistema capitalista “onde

a burguesia estrutura e mantém a hegemonia de forma consolidada e justifica todos esses atos difundindo sua ideologia para os demais subordinados da classe proletária” (Oliveira, Oliveira; Santos, 2013, p. 11).

O conceito de consenso na obra de Antonio Gramsci é fundamental para entender sua teoria sobre hegemonia e poder. Segundo Gramsci (2000), o consenso é uma das formas centrais pelas quais um grupo dominante exerce e mantém sua autoridade sobre os demais grupos sociais, complementando o uso da força ou coerção. Esse conceito está intrinsecamente ligado à ideia de hegemonia cultural. Para Gramsci, a hegemonia é o domínio cultural e ideológico de uma classe sobre as outras. Esse domínio é garantido mais pelo consenso do que pela coerção. O consenso é construído e mantido através de instituições como a escola, a igreja, os meios de comunicação e a família, que difundem os valores da classe dominante.

O consenso espontâneo dado pelo grupo de intelectuais orgânicos do campo da educação, de hegemonia social, está ligado a determinações como de “garantir uma educação de qualidade para todos”,

dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce “historicamente” do prestígio (e, portanto, da confiança) obtido pelo grupo dominante por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção (Gramsci, 2001, p. 21).

Gramsci (2001) demonstra que a “hegemonia couraçada de coerção” é traduzida pelo conceito gramsciano de Estado integral que incluem a sociedade civil e sociedade política. Diferentemente de outras conceituações liberais, que tomam como base a expressão “de que os homens são realmente iguais e, portanto, igualmente razoáveis e morais, isto é, passíveis de aceitar a lei espontaneamente, livremente, e não por coerção, como coisa imposta por outra classe” (Gramsci, 1999, p, 245). Em uma sociedade dividida em classes, na perspectiva de correlação de forças, o Estado mantém interferências diretas nas dinâmicas da sociedade civil.

Aliaga (2021) afirma que tanto a sociedade política quanto a sociedade civil estão em relação de “unidade-distinção”, ou seja, apesar de possuírem sua própria estrutura e mecanismos institucionais, ambos, “participam das mesmas relações de forças sociais sobre as quais se assenta a hegemonia de classe” (Aliaga, 2021, p.108).

Ainda que se considere a existência de instituições públicas e seus aparelhos próprios da administração, existem, do mesmo modo, a organização privada. Ambos

não estão desconectados, pelo contrário, são os Aparelhos Privados de Hegemonia (imprensa, escolas, igrejas, associações, partidos políticos, movimentos sociais, coletivos etc.) que constituem os esteios do poder de Estado (Aliaga, 2021). Na atualidade, esses APH se colocam em lugar de destaque no cenário da política educacional, como podemos identificar os representantes de APH (Fundação Getúlio Vargas, Fundação Lemann) presentes na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, e figuram como convidados em diversas apresentações de projetos¹⁷. De modo similar, atuam efusivamente nas mídias sociais e televisivas para opinar sobre os diversos assuntos no campo educacional, com destaque para a ONG Todos pela Educação, por meio de sua diretora executiva, Priscila Cruz, que é recorrentemente convocada a falar sobre os desafios e metas, avaliando e propondo soluções para a educação nacional.

Os Aparelhos Privados de Hegemonia, representados neste estudo, e outras instituições privadas com interesses no setor educacional, se utilizam de discursos de intelectuais orgânicos – ligados à burguesia – em defesa de uma educação de qualidade para todos, constituindo através do consenso uma posição hegemônica. Essa condição é difundida e associada a um Estado que tem como objetivo “regular a luta de classes e assegurar o equilíbrio da ordem social”, porém, agem – em forma de rede – em favor dos interesses de grupos econômicos que compõem a burguesia brasileira.

Cabe lembrar que a rede que atua sobre a educação e sobre a formação de professores e sua profissionalização é composta também por instituições sem fins lucrativos como é o caso do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED)¹⁸. O CONSED figura como instituição parceira da Fundação Lemann e atua para o fortalecimento e implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nos estados. Essa parceria é um componente fundamental para a entrada da Associação Bem Comum nos Estados por se tratar de uma associação entre os secretários estaduais de educação com livre acesso aos governadores de estado.

¹⁷ Como exemplo da atuação de representantes de Instituições privadas em pautas do ensino público, citamos a apresentação na reunião da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados conforme o Requerimento nº 131/24. Debateram o tema: Viabilidade e as implicações de integrar avaliações de desempenho escolar internacionais no sistema educacional brasileiro', de autoria da deputada Adriana Ventura em 11/09/2024, o Diretor de Conhecimento, Dados e Pesquisa da Fundação Lemann e a Ex-Diretora Global de Educação do Banco Mundial e Diretora da Fundação Getúlio Vargas – FGV.

¹⁸ O Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) é uma associação, sem fins lucrativos, constituída em 1986, para promover a integração das redes estaduais de educação e intensificar a participação dos estados nos processos decisórios das políticas nacionais.

Por fim, a hegemonia da Associação Bem Comum, Fundação Lemann e Instituto Natura, e por seus parceiros institucionais privados, em programas estaduais de alfabetização, é definida com clareza no Programa AlfaMais Goiás e demais programas de alfabetização nos outros 14 estados que possuem essa mesma parceria. É reafirmada pela própria estrutura de rede; pela comprovação com números (dada a atuação no Ceará); e pela concepção de projeto de formação, que tem por definição fortalecer as práticas pedagógicas inerentes ao processo e à alfabetização na perspectiva enunciativo-discursiva, por meio do desenvolvimento de competências dos atores envolvidos diretamente no planejamento, execução e avaliação de contextos e práticas pedagógicas (Projeto de curso Programa AlfaMais, doc01).

Nessa perspectiva, a orientação para o perfil formativo docente é de um professor engajado, responsável pelo seu próprio desenvolvimento profissional que está relacionado ao seu conhecimento e sua prática profissional, no caso da alfabetização.

5.2 Novo modelo de governabilidade ao programa de alfabetização em Goiás

O Programa AlfaMais Goiás apresenta-se como uma iniciativa institucional necessária para a condução das estratégias em prol da alfabetização sob o princípio do engajamento profissional que juntamente com as dimensões de conhecimento e prática profissionais, vão orientar a formação de professores no que condiz com o estabelecido na Base Nacional Comum Curricular:

Este programa se propõe a promover o engajamento de gestores – do Estado, dos municípios e das escolas –, de profissionais da Educação, de estudantes, de pais e de demais parceiros no planejamento de ações destinadas a indicar os caminhos a serem trilhados. Tais caminhos exigem a qualificação das equipes técnicas, a formação de gestores e professores, avaliações e acompanhamentos das aprendizagens e dos contextos educativos (Website, AlfaMais Goiás, 2024).

Para Triches; Puntel (2023), o termo engajamento “derivado do francês, está relacionado com envolvimento, comprometimento e empenho por algo; no mercado midiático indica tempo e forma de interação que pode ser quantificada e gerar retorno

financeiro” (Trinches; Puntel, 2023, p. 1). Utilizado na Resolução CNE nº/2019¹⁹, conhecida como BNC – Formação, refere-se ao slogan da política educacional de “professor engajado”, que pode ser entendido como “professor responsabilizado” como consequência desse conceito. Na Língua Portuguesa, pode ser sinônimo de envolvimento e é um termo muito usado no campo da comunicação, segundo Trinches; Puntel (2023), que explicam seu sentido voltado às redes sociais, que significa “estar envolvido ativamente com uma ação”, receber curtidas, ter muitos comentários e compartilhamento de suas postagens, ter muitos seguidores etc.

Na área educacional, sobretudo na formação de professores, pode-se pensar na ideia de engajamento como uma estratégia de formação ligada à sua autoformação, ou autodesenvolver-se esperando o “comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional”. Ou ainda, “comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes” e “engajar-se profissionalmente com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar” (Artigo 4º, §3 da BNC Formação, 2019). O discurso que é apresentado na proposta de formação, tanto na BNC-Formação (Resolução CNE nº02 de 2019), quanto na apresentação do Programa AlfaMais Goiás indicam um discurso entusiasmado e

(pseudo) motivador (que) carrega, como consequência, e na sua essência, a responsabilização e culpabilização dos docentes por todas as mazelas da sua profissão, de sua formação e da situação da educação escolar no país. Ademais, ao insistir de que o professor precisa se engajar (com a escola, com as crianças, com as famílias, com sua autoformação, com o seu desenvolvimento profissional, com os interesses do mercado etc.) está se insinuando que ele/a não é comprometido/a, portanto tem um sentido de desqualificação desses sujeitos. Este discurso caminha na direção do controle dos profissionais da educação e da intensificação do trabalho docente, pois coloca sobre eles tantas tarefas e condições para atuação que não está sobre sua alçada (desde resolver lacunas na formação, condições de trabalho, buscar soluções para problemas que não se originam na escola, mas se manifestam nela etc.) (Trinches e Puntel, 2023, p. 10).

¹⁹ A Resolução CNE/CP nº 2 de 2019, foi revogada pela Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, estabelece novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica, mas não revoga a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em vez disso, ela reconhece a BNCC como um documento norteador para a formação docente, enfatizando a necessidade de alinhamento entre as diretrizes e a BNCC, que já orienta os currículos de todas as redes estaduais e municipais de educação no Brasil. As novas diretrizes focam na melhoria da formação docente, propondo um currículo mais integrado e que permita um melhor entendimento das conexões entre diferentes áreas do conhecimento. Além disso, estabelecem que os cursos de formação devem incluir uma carga significativa de atividades presenciais, mesmo em formatos de educação a distância (EAD), para garantir uma vivência prática mais robusta dos futuros professores.

Essa condução sobre o engajamento profissional é validada consensualmente por estar contido no projeto de formação difundida em plano nacional de formação do governo anterior, mas que mantém com seus sustentáculos nos estados. A nova proposta, dada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de agosto de 2024 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores), enfatiza a importância de uma formação que integre teoria e prática, mas não há uma articulação clara entre formação inicial, continuada e valorização docente, o que pode desarticular a formação e a valorização da profissão. Além disso, levanta preocupações sobre a ausência de diretrizes para condições de trabalho, carreira e salários justos para os educadores.

Ainda na apresentação, o programa AlfaMais Goiás aponta como missão indicar “os caminhos a serem trilhados”, e que serão designados aos próprios parceiros, no caso a Associação Bem Comum, o Instituto Natura e a Fundação Lemann, que vão orientar, prescrever e administrar as ações do programa juntamente com a SEDUC/ GO, incluindo as propostas formativas para os docentes. Portanto, assumindo um poder e comando como gestores do programa no estado.

Do mesmo modo, a Secretaria Estadual de Goiás utiliza-se de um discurso hegemônico de alfabetizar, na idade certa, todas as crianças do território goiano, ou seja, aproximadamente 200 mil crianças, e que através do regime de colaboração, conduzirá ações eficazes para o cumprimento desse objetivo. O programa envolve números grandiosos, com a participação de 246 municípios, 1.633 escolas e 28.022 professores e 206.000 estudantes. Além desse público, o programa AlfaMais inclui as turmas de educação infantil, 1º e 5º anos do ensino fundamental, conforme o decreto de criação do programa (doc15). A educação infantil tem como foco a valorização do desenvolvimento global da criança e não de antecipar processos formais de aprendizagem da alfabetização, caso ela seja imposta precocemente. Propõe-se, além de “melhorar os índices do IDEB e SAEGO, reduzir os índices de alfabetização incompleta e de letramento insuficiente nas séries mais avançadas” (doc15). Essas metas são caras por todos que trabalham com a educação e não há dissenso no mérito de garantir a alfabetização de crianças no estado. Mesmo incluindo a educação infantil no programa, nosso estudo analisou apenas os documentos referentes aos dois primeiros anos do ensino fundamental, por ser o período previsto para que os processos de alfabetização aconteçam.

A justificativa para a adesão, tanto do Acordo de Cooperação, quanto da criação de um programa estadual para a alfabetização, está no cenário preocupante alardeado pelos dados sobre a proficiência em leitura e pelos resultados do Ideb, em meados da década de 2000. Em 2005, o Ideb dos anos iniciais no estado de Goiás, na rede pública²⁰, era de 3,8, com 170,47 pontos no nível de proficiência em Língua Portuguesa, considerado básico, nível 2. Em 2013, a nota foi 5,5 e 200,98 pontos no mesmo componente, nível de proficiência 4, proficiente. Atualmente, 2023, o estado de Goiás atingiu o Ideb de 6,1 e se mantém no nível de proficiência 4, proficiente.

Um modelo, assumido, portanto, para uma possível retomada desses números estaria no programa PAIC do Ceará, segundo os indicadores nos documentos analisados, mesmo usado para a criação do PARC/ABC, que de acordo com a lei de criação do programa, Lei nº 21.071, de 9 de agosto de 2021(doc15) tem como características do eixo da gestão estratégica da educação pública territorial:

I-avaliação e monitoramento da política educacional; II- acompanhamento dos indicadores de aprendizagem; III- avaliação externa de aprendizagem para os estudantes de 2º e 5º anos do Ensino Fundamental; IV- fortalecimento da gestão escolar; V- incentivos às escolas mediante o resultado da avaliação externa de aprendizagem; VI – formação para professores; VII- formação para gestores municipais (Lei nº 21.071 de 09 de agosto de 2021, art. 6º).

O PAIC/Ceará destacou-se dentro da Região Nordeste, indo em outra direção do restante do país quando deu um salto no índice do IDEB estadual. Passou de 2,8, em 2005 para 5,25 pontos, em 2013, e em 2023 alcançou a nota 6,49 para os anos iniciais. O Paic Ceará

1) foi lançado com a adesão de todos os municípios cearenses e é fruto da articulação de diversas instituições públicas e não governamentais, tornando o Ceará um dos estados protagonistas no reconhecimento do problema da alfabetização escolar, bem como na proposição de uma idade certa para se alfabetizar; (2) não se restringe a um programa de formação de professores na área de alfabetização, como ocorre tradicionalmente em programas dessa natureza, e sim de um programa de gestão voltada à garantia da aprendizagem; e, por fim, (3) o estado apresentou uma evolução significativa dos indicadores educacionais (Sumiya; Sano, 2017, p. 3, grifos nossos).

²⁰ Em matemática os resultados foram os seguintes: 2005 – 179,2, nível 3 básico; 2013 – 216,6, nível 4 básico; e 2023 – 226,8, nível 5, proficiente. A escala do SAEB/INEP para matemática: Insuficiente nível 0, 0 - 124 pts; nível 1, 125 - 149 pts, nível 2, 150 - 174 pts; Básico, nível 3, 175 - 199 pts, nível 4, 200 - 224 pts; Proficiente, nível 5, 225 - 249 pts, nível 6, 250 - 274 pts; Avançado; nível 7, 275 -299 pts, nível 8, 300 - 324 pts, nível 9, 325 - 349 pts e nível 10 ≥ 350 pts (conforme a escala do SAEB/INEP).

A partir daí, a vitrine do PAIC foi difundida nacionalmente a partir do PNAIC, como forma de possível solução com comprovação de resultados no desempenho dos estudantes, reafirmada pelo fortalecimento dos elementos: a) formação de professores e gestores; b) articulação em rede com a inclusão de instituições não governamentais; e c) monitoramento e avaliação, resultando, consequentemente, na melhoria de índices. Esse modelo, com os mesmos elementos e mecanismos são utilizados pelo programa PARC da Associação Bem Comum, em Goiás.

Diante desse cenário, estabeleceu-se a aceitação e consenso de que o programa continha as ferramentas necessárias para a melhorar a performance dos estudantes na alfabetização até o segundo ano, *somente pelo know-how dos APH com experiência comprovada na rede pública estadual de ensino*. Como vemos na proposta (doc15) de criação do programa AlfaMais Goiás, uma mudança na gestão estratégica e a gestão pedagógica para a educação pública em nível territorial. Os eixos da gestão estratégica correspondem justamente aos elementos presentes no PAIC/Ceará:

I – acompanhamento pedagógico das ações voltadas à garantia de aprendizagem; II – avaliações periódicas, aplicadas pelas próprias redes de ensino, a partir de instrumentos padronizados fornecidos pela Secretaria de Estado da Educação; III- elaboração e disponibilização de material didático complementar para estudantes e professores do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental (art. 6º da Lei nº 2.1071 de 2021).

Portanto, do mesmo modo que o PAIC/CE, o AlfaMais Goiás tem como foco a gestão estratégica com a atuação dos APH. Segundo o estudo de Sumiya e Sano (2017),

O PAIC apoia os municípios na formulação e implementação de políticas de alfabetização, buscando atuar em regime de colaboração. E, como estratégia para alcançar o objetivo mencionado, o programa tem como proposta realizar uma intervenção sistêmica pela garantia do direito de aprender, executadas por meio de cinco eixos de ação: gestão da educação municipal, avaliação externa, alfabetização, literatura infantil e educação infantil (Sumiya, Sano, 2017, p. 11).

Concluimos que estão presentes os mesmos elementos e mecanismos de privatização do PAIC/Ceará no programa AlfaMais Goiás, e nos mesmos moldes do PARC/ABC nos outros 14 estados que atuam em cooperação técnica (doc31),

demonstrando que *a experiência exitosa do programa de alfabetização é suficientemente passível de ser replicada na mesma escala*. Esse programa é consolidado por meio da gestão em rede dos APH com atores governamentais, formando uma rede de cooperação técnica com grupos de interesse. Nesse processo, a avaliação externa é considerada um instrumento essencial de gestão da aprendizagem, para monitoramento e recondução de ações.

As avaliações externas são utilizadas para a gestão das aprendizagens e estão baseadas nas notas do Ideb/Saeb. Os últimos resultados do Ideb²¹ (ver tabela abaixo) podem ser uma referência para a condução das políticas educacionais e contribuem para identificar em quais etapas tais políticas podem ser aprimoradas. Do mesmo modo, os índices não concentram todo o repertório de particularidades que cada estado ou região apresenta no campo educacional. As desigualdades educacionais, que também são sociais e econômicas, somam-se a outros determinantes que ajudam a compreender a disparidade entre resultados de um estado e outro.

Tabela 1– Resultados do Ideb por estado - Ensino Fundamental e Ensino Médio (2023)

Colocação	Anos Iniciais/UF	Nota	Anos Finais/UF	Nota	Ensino Médio/UF	Nota
1º	PR	6,7	GO, PR, CE	5,5	PR	4,9
2º	CE	6,6	SP	5,4	GO, ES	4,8
3º	SP	6,5	ES	5,3	PE, PI, SP	4,5
4º	DF, SC	6,4	SC, PI	5,2	PA, MT	4,4
5º	GO, ES, MG	6,3	DF, AL, PE	5	CE	4,3

Fonte: elaborada pela autora, a partir de dados do INEP/MEC, 2024.

Os resultados acompanham uma relação atrelada ao desenvolvimento econômico entre as regiões. Atualmente, a região Centro-Oeste figura em primeiro lugar no Ideb 2023, nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, com as notas de 5,2 e de 4,4 respectivamente. Nos anos iniciais, o Centro-Oeste ocupa a

²¹ Sobre o Ideb, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O Ideb é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no censo escolar, e das médias de desempenho no Sistema de avaliação da educação básica (Saeb). A meta é a nota 6,0, estabelecida em 2022, índice de referência de qualidade educacional em países desenvolvidos. O Ideb integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto n.º 6.094/07), que tem como eixo a qualidade educacional. (INEP/IDEB, 2024)

terceira posição, com nota de 6,1, atrás das regiões Sudeste, com 6,3, e Sul, com nota 6,4. As regiões Norte e Nordeste ocupam as posições seguintes.

Chirnéia; Brandão (2015) discutem o reconhecimento do Ideb como critério da qualidade educacional, no qual não se referencia na “consolidação do direito do cidadão em exercer sua participação política e social. A busca da qualidade está muito mais ligada ao desenvolvimento econômico do país, bem como sua inserção no grupo dos países desenvolvidos” (Chirnéia; Brandão, 2015, p. 464).

Assim, o Ministério da Educação apresenta o Ideb como “condutor de política pública em prol da qualidade da educação e como a ferramenta para acompanhamento das metas de qualidade para a educação básica”, tomando como referência os sistemas educacionais mais desenvolvidos e considerados de qualidade no mundo. Além disso, os resultados do Pisa²², de 2022, apontaram os países asiáticos, com destaque para Singapura, China e Coreia do Sul, com os melhores resultados na avaliação em matemática. O Canadá ficou em 8ª posição, à frente de países europeus e dos EUA. O Brasil figura nas últimas posições, e foi o 5º entre os países da América Latina, atrás de Costa Rica (4º), México (3º), Uruguai (2º) e Chile (3º).

É notório o papel das avaliações externas na regulação estatal como instrumentos de medida e controle dos sistemas de ensino, que tem a função de orientar as políticas para que se tornem de qualidade. Mas a qualidade concebida pelos organismos multilaterais, nessa perspectiva, é orientada sob o “propósito de diminuir a taxa de pobreza dos países em desenvolvimento e de adequar a educação a uma reestruturação produtiva do capitalismo, no qual a educação ganha papel central, ao ser considerada uma condição geral de produção” (Chirnéia; Brandão, 2015, p. 465). A concepção de qualidade não está associada ao papel da escola com sentido ontológico de formação do ser social, na qual defendemos, e que eleva o conhecimento historicamente produzido, em benefício das questões ambientais, sociais, políticas e econômicas nos dias de hoje. Os autores afirmam que na

²² O Pisa é uma avaliação internacional coordenada pela OCDE. No Brasil, quem realiza a aplicação é o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e os resultados são divulgados a cada três anos. Criada em 2000, a prova avalia jovens de 15 anos, e segundo os organizadores, a prova considera não apenas a capacidade dos alunos para reproduzir o material aprendido, mas também a sua capacidade de aplicar o conhecimento de forma criativa em contextos da vida real. A prova é aplicada em um único dia, feita em computadores, e tem duas horas de duração. Cada edição foca em uma das três áreas de avaliação (leitura, ciências e matemática), e em 2022, a área avaliada foi matemática (CNN Brasil, 2023).

concepção de qualidade, gestada nos ideais neoliberais, os mecanismos de privatização, promovem adequações sobre a gestão da escola pública baseada, agora, nos modelos de gestão privada, com os parâmetros de eficiência, eficácia e produtividade, originários da economia de mercado e internalizados pelos sistemas escolares. Esse seriam os critérios para a qualidade referenciada, em prol de uma formação que atenda aos objetivos do mercado.

Portanto, temos um cenário que privilegia as avaliações externas e os resultados do IDEB como medidores da qualidade educacional. Porém, a partir de critérios de comparação com países desenvolvidos, o que reafirma os critérios atribuídos pelos organismos multilaterais para a condução das políticas públicas.

A qualidade da educação é assim referendada por conceitos economicistas e que refletem uma reprodução de princípios neoliberais, mecanismos de privatização com vistas para a manutenção do capital. O estado, por sua vez, se posiciona a favor desse sentido de qualidade educacional, favorecendo e fortalecendo a hegemonia de APH na educação pública e básica.

A partir da hegemonia representada pelos APH na gestão de programa estadual para o ensino público, no caso para a alfabetização, outras dimensões serão atingidas. Assim, o papel de orientar, definir e regulamentar a formação de professores em nível estadual é compartilhado com os Aparelhos Privados de Hegemonia, que assumem, junto com o poder público, tais responsabilidades.

**6 CAPÍTULO 5 – RECONFIGURAÇÃO DOS PROCESSOS DE
PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE EM GOIÁS:** formação continuada voltada para
o Programa em si

Quadro 9– Formação continuada voltada para o programa em si

Formação continuada voltada para o programa em si	
Subcategorias	– A ideia de formação está concentrada na aplicabilidade de conteúdos do material elaborado por outros sujeitos diferentes dos que realizam a atividade docente; – A lógica formativa se sustenta na prática pela prática desmobilizando conhecimentos teórico-metodológicos e autonomia docente; – A divergência entre concepções de formação continuada docente; – A proposta de formação está ancorada na prática em si, conforme o previsto no programa; caso o programa venha a ser descontinuado, a formação perde seu sentido.
Relação com o objetivo da pesquisa	– Reconhecer a configuração dada para os processos de profissionalização com a atuação dos APH na governança em programas de alfabetização no Programa Estadual de Alfabetização.
Componentes Institucionais (Associação Bem Comum)	– Desenvolvimento das capacidades; criação de materiais didáticos e metodologias; avaliação e monitoramento.
Indicadores a partir dos dados documentais	– Formação continuada para docentes e gestores, para a execução do programa AlfaMais Goiás (doc01, doc02, doc03, doc07, doc8, doc11).

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2024.

A formação é considerada parte crucial e interdependente do processo de profissionalização docente, pela possibilidade de proporcionar crescimento intelectual, técnico e reflexivo, fortalecendo a autonomia, a identidade e a competência do professor na prática educativa, sobretudo em relação à valorização docente. Porém, na tendência que se configura atualmente, nas propostas de formação, todos esses elementos dificilmente são coordenados, sendo reduzidos a conhecimentos voltados para resolver problemas a curto prazo, no imediato, e que são sazonais. *A lógica formativa se sustenta na prática, desmobilizando conhecimentos teórico-metodológicos e autonomia docente.*

A corrente do neotecnicismo ganha força nesse processo e influencia significativamente a formação docente. Afirmada como o uso de recursos tecnológicos

(realidade aumentada, inteligência artificial, plataformas digitais), uso de metodologias ativas com a perspectiva da aprendizagem baseada em projetos, gamificação, ensino híbrido e personalização do ensino, essa concepção, vem se destacando cada vez mais no campo educacional. Porém, o neotecnicismo vem acompanhado de desafios para o processo de profissionalização como a desumanização do processo educativo pelo foco excessivo na tecnologia pode reduzir o papel das relações humanas no processo de aprendizagem. Assim como a desigualdade ao acesso às tecnologias, o uso de ferramentas tecnológicas desacompanhado de objetivos pedagógicos, dependência ao uso de tecnologias, desvalorizando habilidades analógicas e controle e vigilância sobre o trabalho do professor com o uso de plataformas digitais.

A categoria “formação continuada voltada para o programa em si” expressa a materialidade da formação no programa AlfaMais Goiás, em seu propósito de condução da estrutura sistêmica. Assim, identificamos um projeto de formação distinto ao de formação para o desenvolvimento profissional, relacionado a promover o conhecimento teórico-metodológico sobre o processo de alfabetização, com o suporte de núcleos ligados à universidade. Essas características, encontramos na formação prevista no PNAIC (2012), nas quais estabelecemos uma relação comparativa, pois, os modelos de governança se diferenciam. De acordo com a análise de Curado Silva (2019), nos últimos anos, em muitos estados brasileiros, o poder público tem preferido as parcerias com ONGs e empresas de consultoria, ou para a construção e projetos curriculares estaduais ou para a implantação das reformas pretendidas pelo Estado, apontando-os como mais competentes e objetivos que as equipes das universidades brasileiras. Nesse contexto, a tarefa da formação continuada de professores é reduzida à disseminação e/ou implantação de projetos educativos, muitas vezes contraditórios a um projeto formativo emancipador (Curado Silva, 2019). Ainda segundo a autora,

O Estado deve assumir a formação de professores em suas universidades e/ou faculdades estaduais e municipais como forma de garantir um projeto de formação, qualidade e condições concretas para a efetivação do profissional docente [...]. Tal modelo pedagógico de formação possibilitaria inverter a relação teoria e prática na direção da superação da mera “aplicação da teoria” para a práxis [...]. Assim, para os docentes, reafirma-se a importância da formação em tempo integral na universidade, considerando que tais profissionais não necessitam apenas dos saberes científicos e práticos associados aos conteúdos a serem ensinados, pois ao se constituírem como educadores, tornam-se também profissionais da ética, do

conhecimento, da cultura, do desenvolvimento e da formação humana (Curado Silva, 2019, p. 104-105).

Em contraposição, pelo projeto de formação do AlfaMais Goiás (doc01, doc02 e doc03) para professores e gestores do programa, a materialização se dá em cursos, no formato de oficinas conectados ao sentido do trabalho cotidiano. São formações fluidas e de conhecimento temporário. Também tem caráter cíclico durante a vigência da cooperação entre a Associação Bem Comum, seus parceiros e a Secretaria de Educação de Goiás, ou seja, 4 anos. *A proposta de formação está ancorada na prática em si, conforme o previsto no programa e caso venha a ser descontinuado, a formação perde seu sentido.*

O processo formativo para os docentes é ancorado na ideia de sustentar a realização do programa AlfaMais Goiás, por meio de critérios definidos, de entender os métodos para aplicação da prova de fluência (doc40) e ter acesso ao conteúdo do material complementar (doc04 e doc05), com o intuito de aplicá-lo de forma coerente aos objetivos do programa. Ou seja, *a ideia de formação está concentrada na aplicabilidade dos conteúdos do material elaborado por outros sujeitos diferentes dos que realizam a atividade docente.* Já as formações para os gestores, são frequentemente *online*, com mentorias personalizadas, ciclos de palestras e encontros formativos. As temáticas dos 4 ciclos formativos envolvem a consolidação do regime de colaboração e o aprimoramento das ações pedagógicas que possibilitem a implementação de todas as etapas do programa (doc10).

O CAEd/UFJF, partícipe do PARC, também realiza uma formação de 45h, *online*, para os professores formadores e articuladores do programa, para o entendimento do monitoramento e apropriação dos resultados da prova de fluência leitora aplicada aos estudantes de 2º ano do ensino fundamental. As avaliações conduzidas de forma a privilegiar uma ou duas áreas do conhecimento, geralmente Língua Portuguesa e Matemática, podem induzir ao trabalho pedagógico focado em determinadas habilidades em detrimento de outras. Esse movimento reforça a lógica de treino para as avaliações e não ao processo legítimo para alcance dos objetivos de aprendizagem das áreas descritas no currículo para aquele ano.

Portanto, podemos identificar que o objetivo das formações sobre as avaliações para docentes é restrito à execução do referido Programa (doc40, Template SAEGO e Fluência), sendo as formações com características de um treinamento de curto

prazo. A organização desse tipo de formação é a seguinte: “1ª parte: análise dos resultados do Saego-Alfa; 2ª parte: análise da avaliação da fluência em Leitura/Diagnóstica 2023; e 3ª parte: elaboração e socialização do Plano Estratégico” (Template SAEGO e Fluência, doc40). No caso, não são mencionadas as questões metodológicas e de concepções de aprendizagem para a alfabetização, por exemplo. Esse modelo contradiz a formação continuada com “a ideia do “desenvolvimento profissional” dos professores” (Pereira, 2010, p.1), como parte integrante de sua trajetória profissional autônoma, pois privilegia a transferência de conteúdos e metodologias de ensino previamente programados.

Os objetivos do projeto de curso para o programa AlfaMais Goiás (doc01 e doc02), se concentram na implementação do documento curricular para Goiás Ampliado; em qualificar os processos pedagógicos desenvolvidos; em refletir sobre a alfabetização na perspectiva enunciativo-discursiva, de acordo com o material didático complementar do programa do 1º e 2º ano do ensino fundamental; gerenciar e monitorar as ações da formação continuada de professores alfabetizadores; e acompanhar sistematicamente o desempenho dos cursistas atendidos pela formação continuada e implementar ações para a correção de rotas (Secretaria de Estado da Educação, Goiás, 2022). Aqui, aparecem as concepções metodológica sobre currículo e o processo de alfabetização.

Analizamos o conteúdo programático dos cursos, que está distribuído em 4 módulos como descrito a seguir:

Quadro 10– Conteúdo Programático, Curso do Programa AlfaMais Goiás, 60h (2022)

Módulo I 20 horas	Título: O currículo no processo de alfabetização: estrutura, diagnóstico e avaliação – Tópico 1: Processo de alfabetização na perspectiva enunciativo-discursiva (Documento Curricular Goiás Ampliado – DC-GO Ampliado). – Tópico 2: Organização do componente curricular de Língua Portuguesa (competências, campos de atuação, práticas de linguagem e habilidades). – Tópico 3: Diagnóstico e monitoramento das aprendizagens. – Tópico 4: Conhecendo o LEIA: Leitura, Escrita e Interpretação na Alfabetização - Introdução e Vivências 1 e 2 do 1º e 2º ano do ensino fundamental.
Módulo II 18 horas	Título: A apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e o desenvolvimento da oralidade e da competência leitora – Tópico 1: Fluência em leitura e o desenvolvimento da competência leitora. – Tópico 2: Desenvolvimento da oralidade. – Tópico 3: Apropriação do sistema de escrita alfabética. – Tópico 4: Diagnóstico e monitoramento das aprendizagens.

	– Tópico 5: Conhecendo o LEIA, Leitura, Escrita e interpretação na Alfabetização – Vivências 3 e 4 do 1º e 2º ano do ensino fundamental.
Módulo III 18 horas	Título: A produção de textos no processo de Alfabetização – Tópico 1: Processo de planejamento, escrita e revisão de textos na alfabetização – Tópico 2: Diagnóstico, acompanhamento e avaliação das aprendizagens – Tópico 3: Conhecendo o LEIA, Leitura, Escrita e interpretação na Alfabetização - Vivências 5 e 6 do 1º e 2º ano do ensino fundamental.
Módulo IV 4 horas	Título: Práticas exitosas em alfabetização do território goiano (Professores do Ensino Fundamental) – Tópico 1: Retomada e síntese dos conceitos abordados nos módulos anteriores. – Tópico 2: Socialização de boas práticas dos professores alfabetizadores dos municípios.

Fonte: elaborado pela autora, com base no projeto de curso do Programa AlfaMais, 2024.

Os tópicos de cada módulo antecedem o estudo sistemático do livro complementar LEIA, Leitura, Escrita e Interpretação na Alfabetização, com o objetivo de conhecer o material para sua apropriação e uso em sua totalidade. Assim, os elementos sobre o monitoramento, denominados de acompanhamentos sistemáticos e correção de rotas, aparecem no primeiro módulo. O último módulo faz uma referência aos modelos de boas práticas, como forma ideal comprovada pelas experiências exitosas apresentadas e referenciadas no estado de Goiás. Portanto, fazemos a leitura que a essencialidade da proposta de formação está assentada no “como fazer” e distanciada sobre “o quê ensinar”, inclusive sob diferentes perspectivas teórico-metodológicas, ou seja, dos processos didático-metodológicos que o ensino para a alfabetização requer. O livro do professor LEIA, 1º ano, explica cada ação detalhadamente, inclusive a disposição do mobiliário da sala e o tempo necessário para realizar cada momento das 6 vivências, que são as aulas organizadas em dois momentos. Trazemos um excerto da vivência 1, do livro do professor, LEIA, 1º ano como exemplo:

1ª vivência – gênero textual legenda, legendando memórias

1º momento:

Questão 1 (15 min)

Para iniciar a atividade, organizar as carteiras das crianças em roda ou semicírculo e solicitar que estejam com o LEIA em mãos.

Combinar com elas as regras para a participação: levantar a mão para falar, escutar o que outro está dizendo e não interromper quem estiver falando. Incentivar a participação de todos e fazer as mediações necessárias para que as crianças falem.

Pedir que abram o LEIA na 1ª vivência e observem atentamente a primeira imagem da atividade e a relacione com o título, estimulando-as a identificar os detalhes da ilustração:

– Quem é essa menina da imagem?

– O que ela está segurando?

Fica a dica: Professor(a), organize um local (caderno, bloco de notas, arquivo digital etc.) com o nome de todas as crianças para fazer os registros das suas observações.

Questão 2 (30min)

Se possível, levar para a sala de aula alguns tipos de álbum, mostrá-los para as crianças e deixá-las manusear.

Ler cada pergunta da questão, incentivando as crianças a responderem. Professor(a), como este é um momento de levantamento dos conhecimentos prévios sobre álbum, escrever, com letra bastão, no quadro “O QUE SABEMOS SOBRE ÁLBUNS?” e registrar as respostas delas. Por exemplo:

– ÁLBUM DE FOTOGRAFIAS É... (escrever o que as crianças disserem).

– ALÉM DE ÁLBUM DE FOTOGRAFIAS PODE EXISTIR ÁLBUM DE... (escrever outros tipos, caso as crianças tenham dito). NUM ÁLBUM PODE TER FOTOGRAFIAS E... (escrever como as crianças disseram, talvez elas não utilizem a palavra “legenda”). Ao final, leia como ficou o registro. Informar às crianças que no livro tem um box “O QUE É?”, que conceitua o que é álbum. Fazer a leitura e solicitar que elas peguem um lápis colorido para pintar as partes do texto com informações que eles não sabiam, comparando com o escrito no quadro.

Questão 3 (15min)

Pedir às crianças que observem as imagens e verificar se elas conseguem identificá-las. Caso não identifiquem que são álbuns, perguntar se percebem alguma semelhança entre eles. Quando descobrirem o que cada imagem representa, fazer a leitura dos nomes dos álbuns e pedir a elas que liguem os nomes às imagens.

Questão 4 (30min)

As perguntas desta questão sistematizam as discussões sobre álbum. Chamar a atenção das crianças para o gênero “legenda” que será estudado e destacar sua importância para entender o que está sendo apresentado no álbum.

CONCLUINDO...

Professor(a), finalize esse momento escrevendo com as crianças o que elas aprenderam hoje. Registre, numa folha A4, a data, o nome da atividade, “Vamos conversar” (Parte 1), e uma frase que sintetiza o que foi aprendido sobre álbum e legenda. Escolha uma parede da sala para afixar. Essa é uma ação que ocorrerá ao final de cada momento desta vivência (Guia de Orientações do(a) professor(a), do Leitura, Escrita e Interpretação na Alfabetização (LEIA), 2024, p.16-17).

Apesar do Guia de Orientações ser apresentado como “um material de suporte para subsidiar o trabalho do(a) professor(a) no uso do LEIA e na organização do trabalho pedagógico em sala de aula”, o guia se parece mais com um manual de instruções, já que detalha elementos que já fazem parte do repertório de conhecimentos didático-pedagógicos, característicos do magistério. A autonomia

docente, a capacidade de elaboração e o planejamento são totalmente desconsiderados nesse modelo formativo.

Desse modo, a impressão é de que o professor não está habilitado nos conhecimentos mais básicos para a profissão, como podemos ver no trecho citado, no qual há o comando ao docente para “combinar regras” para a interação professor-aluno, ou mesmo “incentivar a participação de todos”. Os verbos utilizados no modo imperativo reforçam a ideia de um manual de instruções, que tem como objetivo fornecer informações sobre como usar um produto – no caso, o livro do aluno – que pode ser um equipamento, *software*, objeto ou quaisquer ferramentas com linguagem clara, organizadas em tópicos em um *layout* pensado no perfil dos usuários. Nesse sentido, qualquer leitor competente pode fazer uso do manual sem que seja necessário mobilizar conhecimentos didáticos específicos da docência, presentes na formação inicial.

Além disso, o Guia de Orientações se propõe a “apresentar estratégias metodológicas que podem ser utilizadas no desenvolvimento das vivências e das Atividades”, mas o que percebemos é que se trata de comandos diretos que devem ser seguidos como critério para que a atividade da vivência seja cumprida. Esses comandos induzem, desde a disposição do mobiliário da classe, a condução do diálogo com os estudantes, até mesmo o “quê” e o “como” devem ser escritos na lousa: “escrever, com letra bastão, no quadro “O QUE SABEMOS SOBRE ÁLBUNS?” (Guia de Orientações do(a) professor(a), do Leitura, Escrita e Interpretação na Alfabetização (LEIA), 2024, p.16).

O campo da formação de professores é relativamente novo, pois só se consolidou a partir segunda metade dos anos 1980 (Diniz-Pereira, 2013), e há divergências entre concepções de formação continuada docente. As concepções de formação profissional, que se apresentam de forma hegemônica na atualidade, se configuram como instrumentais e centradas na experiência prática, como identificamos na proposta formativa que detalhamos em Goiás. A mobilização de conhecimentos se dá de forma transitória e determinada para a resolução de problemas, no caso, o ampliar os índices de alfabetização. Assim, a formação continuada é influenciada pelos processos que ocorrem materialmente no contexto educacional local.

Na perspectiva de formação na teoria do professor reflexivo (Shön, 2000), há o reconhecimento de que o docente pode produzir conhecimentos na prática, pela

reflexão do exercício da prática, como pesquisador de sua prática, porém, isso pode demonstrar também uma visão individual da profissão, uma prática “acrítica da reflexividade” (Distrito Federal, 2019, p. 28). As consequências para a formação nesse contexto são definidas por Pimenta (2005) como uma influência permanentemente oferecida pela realidade, portanto, com um saber transitório, uma vez que essa realidade apresenta problemas difusos a depender das determinações do contexto vivido.

Tais concepções, centradas na prática, se confrontam com outras referências de formação, como em uma perspectiva emancipadora de formação de professores, centrada no processo de desenvolvimento humano e profissional, ou seja, uma formação continuada ancorada na epistemologia da *práxis*. Neste caso, uma formação que reflete a perspectiva de unicidade entre teoria e prática, conectada com o compromisso da educação para a diversidade, respeito ao próximo, ao meio ambiente e à inclusão. Além disso, a formação tem como propósito integralizar conhecimentos sobre o trabalho docente, pois aponta para a mobilização do conhecimento traduzindo-os em ações. Isto inclui autonomia docente para tomar decisões e autoridade sobre os encaminhamentos no processo de ensino e de aprendizagem. Do mesmo modo, uma postura crítica, em colaboração entre os profissionais da carreira, frente às determinações que o contexto histórico, conjuntura política e econômica nos apresenta, ou seja, o oposto do que está configurado atualmente para a formação continuada.

Entre esses dois modelos formativos, a perspectiva do perfil de engajamento profissional, o do professor que aprende apenas pela prática, capaz de solucionar os problemas do imediato e interessado em aprimorar a sua prática, tem se firmado tendencialmente como modelo hegemônico.

Baseados nas concepções de formação, a partir de dados sobre os projetos já realizados, traçamos um comparativo entre dois modelos de formação. A primeira proposta formativa, prevista no PNAIC/2012, com a parceria das universidades federais de todo o Brasil, e a segunda, do programa AlfaMais Goiás, a fim de extrair as semelhanças e diferenças dessas propostas de perspectivas distintas. A primeira, originária de organismos públicos, e a segunda, com orientações dos APH. Ambas têm o formato de realização presencial para os docentes e alfabetizadores, e são organizadas em módulos, nos quais o PNAIC tem carga horária de 120 horas anuais, e o Programa AlfaMais, o tempo investido para a formação é de 60 horas.

Os módulos no PNAIC, conforme a ementa do curso de 2012, propõem, entre outros elementos, o trabalho sobre as concepções de aprendizagem para o ciclo de alfabetização; a interdisciplinaridade; a inclusão; o planejamento de ensino na alfabetização; a rotina na perspectiva do letramento; a diversidade de recursos didáticos – obras literárias, livros didáticos, jogos, jornais, materiais publicitários, televisão, computador – os processos de apropriação do sistema de escrita alfabética e suas relações com a consciência fonológica; avaliação; planejamento de estratégias de atendimento das crianças que não estejam progredindo conforme as definições dos conceitos e habilidades a serem dominados pelas crianças (direitos de aprendizagem); atividades permanentes, leitura deleite, tarefa de casa, retomada das aulas anteriores. As estratégias formativas se concentraram na socialização de memórias; vídeo em debate; análise de situações de sala de aula filmadas ou registradas; análise de atividades de alunos; análise de relatos de rotinas, sequências e projetos didáticos e de planejamentos de aula; análise de recursos didáticos; exposição dialogada; elaboração de instrumentos de avaliação e discussão de seus resultados; avaliação da formação (Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador, caderno de apresentação, MEC, 2012, p. 33).

Segundo Franco (2017),

O Pacto tem vantagens inovadoras como a oferta para todos os professores alfabetizadores, a distribuição de materiais pedagógicos para todas as turmas de alfabetização, material de estudo elaborado pelas universidades para o cursista, auxílio financeiro através de uma bolsa do FNDE, formação descentralizada e no horário de serviço – no caso específico do DF – e mobilização dos professores na realização de projetos nas escolas. São aspectos muito positivos para a formação continuada (Franco, 2017, p. 111).

Portanto, no PNAIC, podemos identificar uma proposta de formação voltada para os pilares da formação continuada, na perspectiva de situar as práticas de ensino no processo de alfabetização, baseado nos conhecimentos teórico-metodológicos e do sentido do ensino da língua portuguesa. A sistematização de conhecimentos próprios do processo de integração entre alfabetização e letramento estão referenciados na proposta formativa. Identificamos na ementa de curso um maior adensamento nas complexidades do processo de alfabetização na perspectiva do letramento. Além de pensar os processos de inclusão que muitas vezes são negligenciados nas formações da atualidade. A “Formação Docente”, no Pnaic é

considerada de cunho crítico-reflexiva e compreendeu um curso presencial para os professores alfabetizadores por dois anos, com duração de 120 horas anuais. Esse curso sobre a responsabilidade das universidades públicas, formou orientadores aos professores cursistas em cursos com duração de 200 horas anuais.

Os princípios e estratégias formativas do PNAIC (2012), conseguem dialogar com as necessidades formativas dos professores alfabetizadores, pois trazem os elementos condutores das suas práticas. Já a formação docente no programa AlfaMais Goiás apresenta-se de forma diretiva, conduzindo a formação de acordo com a estrutura do programa implementado. A ênfase está no reconhecimento do currículo estadual e no processo de alfabetização, na perspectiva enunciativo-discursiva²³, no componente Língua Portuguesa, com foco na fluência de leitura, oralidade, escrita e revisão de textos na alfabetização. São destacados os processos de ordem técnica pedagógica, de compreensão do material didático complementar LEIA e sobre como fazer o diagnóstico, monitoramento e avaliação das aprendizagens.

Assim, o estudo sistemático e esmiuçado sobre o livro usado no programa e o estudo sobre fluência informam sobre as estruturas do programa em si. No caso do estudo sobre fluência, a formação oferece subsídios para a sua avaliação, prevista no programa e realizada pelo Caed/UFJF. Os conteúdos que tratam sobre o diagnóstico e monitoramento das aprendizagens, também indicam atividades próprias que preveem a realização de avaliação diagnóstica e monitoramento dos resultados dos estudantes. A socialização de “boas práticas” também está diretamente associada ao programa, que atribui um sentido relativo e individual acerca do bom desempenho dos estudantes.

No que se refere à formação para os gestores, o curso: “Qualidade na Educação Goiana: acompanhamento de contextos e de aprendizagens”, com carga horária de 120 horas, em que os formadores regionais e articuladores em gestão têm como objetos de estudo as ações do programa AlfaMais Goiás, e os demais procedimentos avaliativos são voltados ao acompanhamento e monitoramento do

²³ A perspectiva enunciativa-discursiva de linguagem e de alfabetização é identificada na pesquisa de Cautela de Almeida Machado; Da Silva Vidal Cid Lopes e Santana, 2022, entendendo-se que os processos em relação à aquisição da linguagens são reconhecidos e construídos “nas relações socioculturais e os alunos são vistos como sujeitos cognoscentes e sociais, capazes de agir nos e contribuir para os processos interativos - seja pela oralidade, pela escrita ou por outras semioses (Cautela de Almeida Machado; Da Silva Vidal Cid Lopes e Santana, 2022, p. 50).

programa e dados relacionados às metas de alfabetização do Sistema de Avaliação do Estado de Goiás, Saego-Alfa, e do teste de fluência elaborado pelo Caed/ UFJF.

Como podemos identificar na ementa do curso:

Ações do programa AlfaMais e o acompanhamento de contextos e aprendizagens. Ficha de acompanhamento das atividades (educação infantil). Ficha de acompanhamento das aprendizagens (ensino fundamental). Procedimentos para a avaliação de fluência leitora. Ações institucionais interventivas. Diagnóstico, oralidade, leitura, escrita e brincadeiras. Interpretação de resultados das avaliações externas (Saego-Alfa e Fluência Leitora). Ações institucionais para promoção de práticas leitoras no ambiente institucional. Direito à brincadeira no contexto institucional. Acompanhamento dos contextos de aprendizagens: oralidade, leitura e escrita na educação infantil. Avaliação diagnóstica e processos de leitura e escrita. Sistema AlfaMais. Acompanhamento das aprendizagens. Rotina pedagógica estruturada. Ações Institucionais voltadas para as linguagens artísticas e a articulação com a leitura e a escrita na educação infantil. Gestão educacional no processo de acompanhamento de contextos e aprendizagens. Atribuições da equipe gestora nos processos de alfabetização. Avaliação institucional: princípios, fundamentos e instrumentos. Avaliação institucional: práticas pedagógicas alfabetizadoras. Avaliação institucional: gestão estratégica e monitoramento. Avaliação institucional: ambiente relacional (doc02, Projeto de curso 2023, p. 10).

No módulo IV do curso, os formadores regionais e articuladores em gestão são convidados a partirem de um estudo de caso, a descreverem e enumerarem as atribuições de cada ator educacional, sendo eles, o professor, o coordenador pedagógico e o diretor. Os cursistas devem relatar como cada um desses agentes deve agir conforme suas atribuições pedagógicas, com base no estudo de caso, dentro do programa AlfaMais Goiás. Vejamos o estudo de caso proposto:

ESTUDO DE CASO 2 – Escrita e produção de texto

O(A) articulador(a) regional visitou a Escola Municipal Tulipa, situada no centro de um dos municípios de [...] para orientar a equipe gestora sobre os resultados da ficha de acompanhamento das aprendizagens das turmas do 1º e 2º anos do ensino fundamental. Segundo a diretora [...], a professora [...] do 1º ano incentiva e orienta os estudantes na produção de textos e frases desde o início do ano letivo, de forma lúdica e estimulante, a fim de desenvolver suas habilidades linguísticas e prepará-los para um futuro de aprendizado constante. A produção de textos pode, por exemplo, ser feita de forma coletiva, momento em que os estudantes, juntamente com o professor, elencam as ideias que devem ser abordadas no texto e debatem sobre essa escrita. No entanto, ainda assim há estudantes que estão cursando o 1º ano do ensino fundamental com problemas na escrita e produção textual.

Você tem em mãos a ficha de acompanhamento das aprendizagens do estudante [...] desta escola, no 3º bimestre e os quadros descritivos

dos níveis de cada habilidade. Diante dessas informações, proponha uma prática pedagógica que você julga importante para que esse estudante avance no processo de aprendizagem. No quadro a seguir, elenque as ações e registre como será desenvolvida no ambiente escolar, bem como o papel do diretor, do coordenador pedagógico e do professor.

Ator	Ação/Prática Pedagógica	Desenvolvimento
Diretor		
Coordenador Pedagógico		
Professor(a)		

(Doc11, Seduc Goiás, 2023, p. 4-5).

Assim, instalou-se no âmbito da gestão pública uma nova dinâmica para a formação, conformada em um molde que contempla a produtividade do trabalho pedagógico, pensada para sustentar as dinâmicas procedimentais do programa.

Novamente, o núcleo do trabalho formativo está concentrado em identificar os papéis, em uma lógica de responsabilização individual pelo trabalho realizado no programa AlfaMais Goiás. Esse ideário se contrapõe com a perspectiva de um trabalho coletivo que envolve todos os agentes que atuam na e para a escola e que considere as determinações contextuais sociais, políticos e culturais. Além desses elementos contextuais, citamos as determinações ligadas ao financiamento, recursos humanos e materiais, quantitativo adequado de estudantes por docente, recursos materiais entre outras. Do mesmo modo, as determinações sobre a valorização docente devem ser consideradas: a jornada ampliada para planejamento, formação e avaliação – além da docência – progressão funcional e salarial baseada no tempo, formação acima da inflação e melhoria das condições de trabalho como acesso às últimas tecnologias para a educação.

Defendemos essa perspectiva de formação e de profissionalização, na qual os próprios professores são gestores de suas práticas ao contrário das concepções de formação profissional essencialmente instrumentais e centradas na experiência prática de outros profissionais. Nesse modelo, como já dissemos, a profissionalização recai sobre aqueles que realizam o trabalho produtivo, e o trabalho é organizado com autonomia pelos próprios trabalhadores. Assim, o desenvolvimento profissional, a partir da formação teórica e em direção a um saber crítico, pautados nos ideais de autonomia, emancipação e trabalho coletivo, se encontraria com a concepção unitária entre concepção e execução, fundamentadas na categoria a seguir.

A concepção de acompanhamento pelo monitoramento, contidos no programa AlfaMais Goiás, leva o processo de apoio, coordenação e gestão, para a decodificação de instrumentos de controle, como o de preenchimento de fichas, o que dá uma ideia estática do processo de ensino e o traduz em dados objetivos e burocráticos que podem esconder as particularidades e subjetividades de estudantes, contextos escolares e do próprio município. Esses instrumentos de controle “garantiriam a produtividade, eficiência e eficácia” (Barbaceli, 2017) do programa.

O novo modelo apresentado de gestão, que dialoga com o setor privado, é guiado pela produtividade em buscar e de “melhorar a qualidade de ensino” ofertado. Laval (2019) nos dá uma indicação de um modelo de escola neoliberal em que

a padronização dos objetivos e controles, a descentralização, a mutação da “gestão educacional” e a formação de professores são reformas “focadas na produtividade” (productivity-centred) [...] também pretende melhorar a qualidade da força de trabalho em seu conjunto sem aumentar impostos e, na medida do possível, reduzindo o gasto público [...], administrar mais “eficazmente” a escola (como fazem as empresas) (Laval, 2019, p. 37).

Para isso, a responsabilização individualizada sobre o trabalho docente, figura dentro das atribuições comuns dos professores, enquanto servidores, a favor do programa, que foi instituído pela administração pública de ensino. A responsabilização é entendida como “uma prática gerencialista de caráter manipulatório que requisita o envolvimento subjetivo do trabalhador e o seu comprometimento com esquemas avaliativos centrados em metas quantitativas heterônomas” (Francisco, 2022, p. 66), que justifica as políticas de bonificação por mérito, como detalharemos melhor na categoria de meritocracia restringida, diante do alcance dos índices de desempenho marcado pelas metas do programa.

Por fim, pela categoria “formação continuada voltada para o programa em si”, podemos indicar um modelo de formação no programa AlfaMais Goiás que se concentra objetivamente em conduzir a estrutura sistêmica do programa. Tal formação está distante de uma preparação para o desenvolvimento profissional, relacionado a promover o conhecimento teórico-metodológico sobre o processo de alfabetização, base para sustentação do objetivo do programa, que visa alfabetizar todas as crianças até o 2º ano do ensino fundamental. Do mesmo modo, a condução do processo de formação dos gestores está ancorada no acompanhamento e monitoramento do

programa, definindo uma dinâmica de prestação de contas, de caráter gerencialista que promove o reconhecimento dos perfis profissionais eficientes.

A condução da formação é garantia para que o programa em si seja realizado com a distinção entre o profissional que pensa, planeja e elabora e quem executa, de fato, as ações prescritas do programa, como veremos a seguir na categoria, trabalho docente orientado, separação entre concepção e execução.

**7 CAPÍTULO 6 – RECONFIGURAÇÃO DOS PROCESSOS DE
PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE EM GOIÁS:** trabalho docente orientado,
separação entre concepção e execução

Quadro 11– Relação do trabalho docente, concepção e execução

Trabalho docente orientado com separação entre concepção e execução	
Subcategorias	– A lógica formativa se sustenta na prática pela prática, desmobilizando conhecimentos teórico-metodológicos e autonomia docente; – A ideia de formação está concentrada na aplicabilidade de conteúdos do material elaborado por outros sujeitos, diferentes dos que realizam a atividade docente; – A avaliação da fluência é parâmetro central para as ações orientadoras do desempenho; – A avaliação de fluência de palavras não alcança o conceito de estar alfabetizado.
Relação com o objetivo da pesquisa	– Reconhecer a configuração dada para os processos de profissionalização com a atuação dos APH na governança em programas de alfabetização no Programa Estadual de Alfabetização.
Componentes Institucionais (Associação Bem Comum)	– Desenvolvimento das capacidades; criação de materiais didáticos e metodologias; avaliação e monitoramento.
Indicadores a partir dos dados documentais	– Avaliação para determinar o indicador de desempenho (doc7, doc21, doc23); – As avaliações na perspectiva do programa não privilegiam o processo de alfabetização para todos os estudantes (doc7, doc21 e doc23).

Fonte: pesquisadora, 2024.

A categoria “trabalho docente orientado na separação entre concepção e execução” é justificada por dois elementos presentes na proposta do programa AlfaMais Goiás. O primeiro é a orientação pedagógica informada pelos materiais didáticos complementares e disposta no processo avaliativo, organizada e planejada por agentes externos ao processo educativo. *A ideia de formação está concentrada na aplicabilidade de conteúdos do material elaborado por outros sujeitos diferentes dos que realizam a atividade docente.* Além disso, há uma ênfase nos procedimentos para a melhoria dos índices IDEB e IDEGO e não necessariamente em atuar sobre as necessidades de aprendizagem processual que requerem a alfabetização. A

avaliação da fluência em leitura é parâmetro para as ações orientadoras do desempenho, porém, a avaliação de fluência de palavras não alcança o conceito de estar alfabetizado em seu sentido ampliado. Com isso, há um distanciamento do objetivo geral do programa de alfabetizar todas as crianças até o final do 2º ano do ensino fundamental. O segundo é que as avaliações são pensadas por agentes externos (Caed/UFJF), conduzindo a uma organização do trabalho pedagógico determinada novamente pelos agentes que conduzem a estrutura do programa, conforme os partícipes do acordo de cooperação entre associação Bem Comum e Seduc/GO. Com isso, há uma dissociação entre a proposta didático-pedagógica de alfabetização e os procedimentos usados na validação da proposta, como é o caso da prova de fluência em leitura, determinada pelo programa AlfaMais Goiás. Ambos os elementos apontam para um trabalho situado nos processos de racionalização e a *lógica formativa se sustenta na prática pela prática desmobilizando conhecimentos teórico-metodológicos e autonomia docente.*

7.1 O distanciamento entre quem produz e quem realiza: material concebido por agentes externos ao ambiente escolar

Contreras (2012) traz a relação entre a lógica dos processos de racionalização e a configuração do trabalho docente, no qual o trabalhador passa a depender inteiramente de tais processos, assim como do controle da gestão administrativa, do conhecimento científico e tecnológico dos *experts* em educação. O fenômeno da racionalização do trabalho se refere aos processos pelos quais os trabalhadores se submetem ao planejamento prévio que determinam regras, procedimentos lógicos, decisões e metas. Esses processos de racionalização estão ancorados em três conceitos básicos, o primeiro é a separação entre concepção e execução, da qual fizemos a referência para denominar essa categoria constitutiva de nosso objeto. Essa separação ocorre no sistema produtivo, subsumido ao capitalismo, em que o trabalhador passa a ser um mero executor de tarefas sobre as quais não decide. O segundo conceito é o da desqualificação que ocorre com a perda dos conhecimentos e habilidade para planejar, compreender e agir sobre a sua produção. Por fim, a perda de controle sobre seu próprio trabalho, quando há a submissão ao controle e às decisões do capital, perdendo a capacidade de resistência (Contreras, 2012, p. 39).

Essas condições são explicadas por meio da categoria de trabalho alienado, por Karl Marx, pois tal temática é elemento central de sua obra. Os Manuscritos econômico-filosóficos, produzidos em 1844, nos apresentam, como primeiro momento da alienação, aquele em que o trabalhador se encontra em relação ao produto do seu trabalho, com a separação entre produção e execução. O trabalhador, então, perde a relação direta com o que cria, pois o produto se torna algo externo e independente de si, como se tivesse vida própria. Para Marx (1969), isso é uma forma de alienação porque o ser humano, por sua natureza, deveria se reconhecer no trabalho e nos objetos que produz, mas no capitalismo essa relação se rompe. O segundo momento da alienação, se dá em relação ao processo do trabalho; é quando há a subsunção real do trabalho ao capital. Quando o trabalhador deixa de projetar. Nesse estágio, ele não apenas está alienado do produto de seu trabalho, mas também do próprio ato de trabalhar. O processo de trabalho, que deveria ser uma atividade criativa e uma expressão da essência humana, torna-se uma tarefa mecânica, imposta e controlada por forças externas, sob as quais o trabalhador tem pouco ou nenhum poder.

O trabalho alienado se torna uma atividade forçada, repetitiva e sem significado, uma imposição externa que desumaniza o trabalhador. No caso do professor, em vez de ser um meio de realização pessoal e social, o trabalho se transforma em algo que é suportado para garantir a sua subsistência, criando uma profunda desconexão entre o indivíduo e sua atividade. Como resultado, o trabalho deixa de ser uma atividade gratificante e livre para se tornar um fardo necessário para o seu sustento e de sua família.

A falta de autonomia docente configura-se como consequência da subordinação do profissional, no nosso caso, servidor do Estado, mas que está inserido em uma lógica gerencialista. Esse modelo de gestão, considerado mais eficaz para o ensino, é definido a partir das consultorias oferecidas segundo o Acordo de Cooperação, PARC/ABC e Seduc/GO.

Essas características do trabalho alienado e da separação entre os agentes que pensam e os que realizam a prática docente foram marcantes na nossa análise sobre a relação do trabalho na configuração do programa AlfaMais Goiás. Os mecanismos de atuação fazem com que os trabalhadores se conformem às regras estabelecidas, pelo Acordo de Cooperação entre APH e sistema público de ensino.

As determinações minuciosas, de técnicas direcionadas à aprendizagem, dos objetivos operacionais e até comportamentais, estão presentes nas orientações

pedagógicas sob a prescrição do Programa PARC/ABC. Nesse sentido, na racionalização tecnológica do ensino, os docentes têm suas atribuições reduzidas ao cumprimento de determinações específicas gestadas pela configuração do programa. Esse processo é visualizado nas orientações sobre o livro, material completar impresso e expressas diretamente aos professores alfabetizadores durante a formação continuada do programa, como já vimos na categoria anterior:

1ª Vivência, gênero textual agenda, aprendendo sobre as agendas. Professor(a) esta atividade está organizada em três momentos. No primeiro, será feito o levantamento dos conhecimentos prévios da turma sobre o gênero textual. No segundo, serão apresentadas a finalidade e usos da agenda, e no terceiro, as crianças registrarão sua rotina em um dia comum, em que vão para a escola.

Questão 1 (15min)

Professor(a), como este é um momento de levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre o gênero textual, apresentar uma agenda para a turma e conversar sobre o que contém uma agenda.

Leia com os(as) estudantes a questão e solicite que respondam no LEIA:

- a) O que Léia tem em suas mãos?
- b) Onde você anota: os compromissos que não pode esquecer, as atividades solicitadas pelo(a) professor(a), endereços e telefones importantes?
- c) Você tem ou já usou uma agenda escolar?

Professor(a), organize um local (caderno, bloco de notas, arquivo digital etc.) com o nome de todas as crianças para fazer os registros das suas observações (LEIA, Leitura, escrita e interpretação na alfabetização, 2º Ano, Livro do Professor, 2021, p.17).

As orientações têm um nível de detalhamento dispensável para os professores alfabetizadores, principalmente nas orientações finais da atividade “Professor(a), organize um local (caderno, bloco de notas, arquivo digital etc.) com o nome de todas as crianças para fazer os registros das suas observações” (LEIA, Leitura, Escrita e Interpretação na Alfabetização, 2º Ano, Livro do Professor, 2021, p.17). Os professores, mesmo os iniciantes na profissão, reconhecem a necessidade de registrarem observações sobre o processo de aprendizagem de seus estudantes. O trabalho de Lima (2016) traz a afirmação de que os professores iniciantes “necessitam ter um conjunto de ideias e habilidades críticas, assim como a capacidade de refletir, avaliar e aprender sobre seu ensino, de tal forma que melhorem continuamente como docentes” (Lima, 2016, p.54). Além disso, podem ocorrer situações variadas pelo contexto vivido e que aqui são desconsideradas, que se diferenciam de uma turma para outra, e até mesmo, na mesma instituição de ensino. Por exemplo, enquanto

uma grande parte da turma pode estar alfabetizada, ainda existem alguns alunos que não reconhecem todas as letras, ou o contrário. Contreras (2012) defende que não há como separar concepção e execução no sentido de que

A realidade variada e variável das situações humanas e de suas características exige, pelo menos, uma adaptação às diferentes circunstâncias e casualidades. Isso quer dizer que é impossível separar por princípio a concepção da execução no ensino. Necessariamente, o professor detém um nível de autonomia e de planejamento em seu trabalho. É precisamente essa impossibilidade de separar radicalmente a concepção da execução o que leva às tentativas de desenvolver modos de racionalização do próprio processo de planejamento ou concepção que os professores deverão realizar, de modo que fiquem presos na lógica do controle pelo processo de tecnicidade, abandonando a reflexão sobre os seus fins e assumindo os da instituição (Contreras, 2012, p. 49-50).

Porém, seria necessário ouvir os professores se quiséssemos identificar mais especificamente os níveis de autonomia presentes. Mas, o que ficou demonstrada é a forma com a qual são apresentados pelo programa, os elementos para o ensino, direcionando os professores a assumirem o planejamento, conforme estabelecido no programa. Com isso, as orientações sobre o processo avaliativo e a condução sobre seus resultados também indicam o processo de racionalização e de distanciamento das ações de quem planeja e de quem realiza o trabalho docente.

Outra questão é o distanciamento entre o prescrito nas orientações didático-metodológicas e o objetivo geral do programa. No material complementar do programa AlfaMais Goiás, para o 1º ano propõe-se uma sequência didática, já pronta, que estabelece 6 vivências em torno de 6 gêneros literários distintos, com 10 atividades em cada vivência. Na vivência 1, o trabalho reconhece a relação letra/som e a relação fonética, considerando um planejamento para os estudantes que estão nesse momento no contexto do processo de alfabetização. O aumento de controle do trabalho, que é planejado exteriormente, e regulado com uma excessividade de tarefas, compõe um quadro que pode favorecer a não reflexão crítica pelos docentes. Nesse caso, a proposta não detalha o trabalho com estudantes que ainda não fazem a relação letra/som e que, portanto, precisam de intervenções que o provoquem a pensar sobre essa relação.

Como consequência, esse processo pode levar à execução de tarefas sem que se retomem os objetivos de aprendizagem e os relacionem com as necessidades reais da turma. A aula pode se distanciar de seu papel central e estratégico, como

uma ferramenta fundamental para a alfabetização, na perspectiva do letramento e para a emancipação humana e a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender e transformar a realidade social. Para Veiga e Fernandes (2007), a aula deve ser um processo ativo que envolve planejamento, intencionalidade pedagógica e flexibilidade. Elas defendem que o professor deve atuar como mediador, facilitando o desenvolvimento de capacidades críticas nos alunos e promovendo a construção do conhecimento de forma integrada e significativa, em oposição a um modelo meramente expositivo e transmissivo. Assim como, as práticas sugeridas não respondem aos objetivos do programa, de alcançar a alfabetização de todas as crianças. Para exemplificar, apresentamos a relação entre vivências, gêneros e conteúdos, contidos no material complementar LEIA:

Quadro 12 – Gêneros literários e conteúdos por sequência didática, LEIA, 1º Ano (2021)

Vivências	Gênero literário	Conteúdos
1ª Vivência: legendando memórias	– Textos com legenda (calendários e mapas).	– Diferenciação entre imagens e letras; alfabeto e ordem alfabética; vogais e consoantes; apresentação oral.
2ª Vivência: palavras e gostosuras	– Receita culinária.	– Diferenciação entre números e letras; segmentação de palavras em frases; produção escrita de receita, em duplas; jogo.
3ª Vivência: brincando com palavras	– Cantiga de roda.	– Quantidade de sílabas nas palavras; rima, relação com entre fonemas.
4ª Vivência: divertinhas	– Tirinhas de HQ	– Separação de sílabas de palavras; quantidade de sílabas; produção de textos, tirinhas, em duplas.
5ª Vivência: o que tem aí nesse cartaz?	– Cartaz	– Ordenamento de sílabas; texto informativo; produção individual de cartaz com imagens e palavras.
6ª Vivência: quem conta um conto aumenta um ponto	– Texto narrativo: literatura infantil estrangeira	– Representações diferentes da escrita de letras; sinais de pontuação; uso da letra inicial maiúscula; produção individual de texto, dando um final diferente ao clássico infantil Chapeuzinho vermelho.

Fonte: elaborado pela autora, baseada no livro LEIA, 1º ano, 2021.

A perspectiva enunciativo-discursiva de alfabetização está de acordo com o documento curricular do estado de Goiás, Documento-GO Ampliado (2020), conforme

determinado nas orientações do programa (doc31, Guia AlfaMais Goiás). Essa perspectiva tem como base “revestir de sentidos e significados os atos de reconhecer, ler, escutar, produzir, analisar e compreender os gêneros textuais que circulam em contextos sociais distintos” (LEIA, 1º Ano, p. 06). E com “um currículo em que as crianças se apropriem da escrita como linguagem, num processo de complexificação de conhecimentos e de progressão de habilidades” (LEIA, 1º Ano, p. 07). Porém, o material não faz essa distinção sobre o momento do processo da alfabetização na qual os estudantes se encontram, ou seja, uma orientação sobre a diferenciação para as crianças que ainda não reconhecem as letras, ou até mesmo para as que reconhecem, mas não relacionam aos sons da fala, com as crianças que já superaram essa fase. As práticas de linguagem orientadas para uso do material LEIA, expressam essa realidade.

Quadro 13 – Práticas de linguagem e orientações de abordagem, LEIA (2021)

Prática de linguagem	Abordagem no LEIA
Leitura/Escuta	– A leitura tem como foco identificar a função social do texto e a situação de sua produção, a introdução de palavras novas e a mediação do(a) professor(a) na busca de outros textos para repertoriar as crianças na compreensão do gênero textual estudado. Há também questões que incentivam as crianças a fazerem a leitura não só pela linguagem verbal, como pela não verbal, desenvolvendo o senso crítico e produzindo sentidos sobre o que é lido.
Oralidade	– Perpassa desde a capacidade de expressão individual da criança, o planejamento das formas de tratamento durante uma interação, a capacidade de escutar e compreender o que o outro está dizendo, até a valorização da variação linguística do falante, destacando as variantes regionais de Goiás.
Análise linguística/semiótica	– As atividades foram propostas e retomadas ao longo das vivências para que as crianças percebessem que aquilo que ela fala pode ser registrado na escrita e que pode ser dividido em unidades menores (palavras, sílabas e fonemas) (BRASIL, 2009). Para tal, ao longo do LEIA, há questões: de identificação de fonemas; segmentação das palavras em sílabas; contagem da quantidade de sílabas nas palavras e a comparação do seu tamanho; percepção das semelhanças sonoras iniciais e finais das palavras; reconhecimento da variação das sílabas e a posição das letras nessa composição; identificação de palavras que iniciam e terminam com a mesma letra; composição de palavras a partir de sílabas ou com o auxílio do alfabeto móvel;

Quadro 13 – Práticas de linguagem e orientações de abordagem, LEIA (2021) (continua)

Prática de linguagem	Abordagem no LEIA
	reconhecimento de uma palavra dentro de outra palavra; e identificação de um fonema em diferentes palavras e de palavras no texto. Há também questões de apropriação do sistema de escrita alfabética e de desenvolvimento da consciência fonológica. Em relação à consciência fonológica e sua relação com a palavra escrita, algumas atividades são propostas e retomadas ao longo das vivências.
Escrita/Produção de textos	– A ênfase, além da compreensão do gênero textual estudado (estrutura composicional, estilo linguístico, espaços de circulação), está também no momento da escrita compartilhada, tendo o(a) professor(a) como mediador para auxiliar a criança a identificar o nome e a forma das letras, os sons que elas representam, o espaçamento entre as palavras, o uso de sinais de pontuação, as letras maiúsculas e minúsculas, a organização da escrita (alinhamento da escrita de cima para baixo esquerda para a direita), dentre outras questões fundamentais para o processo de apropriação do sistema de escrita. As crianças, ao longo de todo o material, são convidadas a escrever espontaneamente, planejar um texto, comparar produções escritas, revisar o texto elaborado e, ainda, publicizar produções tanto de modo impresso, quanto no ambiente virtual, multiletrando-se, com a ajuda do(a) professor(a).

Fonte: elaborado pela autora com as informações do material LEIA, 2021.

Porém, sob essa perspectiva de trabalho, o direcionamento é dado segundo o material descrito (doc04) para os estudantes que possivelmente se encontram no período de fonetização absoluta, ou seja, já relacionam as letras aos sons, e conhecem todo o alfabeto na escrita, portanto encontram-se no nível de leitor iniciante ou no nível de leitor fluente. Já passaram dos níveis de pré-leitor, que segundo a avaliação de fluência em leitura do programa, é “o estudante que ainda não desenvolveu todas as habilidades necessárias para realizar uma leitura oral ou para realizá-la sem muito esforço” (doc40, Template Saego e fluência, p.21). Muitas vezes, no cotidiano escolar, é possível, em turmas de 2º Ano, encontrarmos estudantes ainda em níveis pré-leitores e sem fazerem o reconhecimento da associação letra/som.

Distantes de realizar uma avaliação técnica pedagógica do conhecimento das práticas alfabetizadoras propostas no material didático complementar, nossa investigação se debruçou em reconhecer os agentes que produzem o material didático

de ordem da produção intelectual e quem realiza a atividade em si, ou seja, o momento de planejamento e o momento da execução. As mediações contidas nesse movimento entre planejamento e execução apontam para um distanciamento na tomada de decisões sobre objetivos e metas entre os gestores escolares e professores e gestores estaduais, responsáveis pela formulação das políticas educacionais, no caso, sobre as políticas de alfabetização. O Estado assumiu o caráter gerencialista na qual as relações de mercado estão presentes na educação pública; Hypólito (2011) esclarece como as formas gerencialistas ocupam os espaços no trabalho dos professores, que passam a conduzir seu trabalho sob a égide da performatividade e dos princípios do mercado empresarial, na lógica de eficiência e busca por metas e resultados.

As formas de controle e regulação que se processam a partir dessas formas gerencialistas de organizar a educação, com base nas parcerias público-privadas, introduzem um volume de novos requisitos que o professorado passa a se sentir responsabilizado e culpado pelo seu desempenho, medido e avaliado desde fora do que acontece no seu espaço de trabalho, impelido a obter mais formação e buscar privadamente alternativas para melhorar seu desempenho, como se isso não fosse responsabilidade do coletivo escolar e do sistema de ensino (Hypólito, 2011, p. 71-72).

Não obstante, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996 preconiza, em seu artigo 14º, a “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola”, como princípio da gestão democrática. Esse princípio informa o sentido coletivo do trabalho na escola, mas que cada vez mais vem sendo enfraquecido diante da individualização de responsabilidades, competitividade, performatividade e mérito por desempenho. Como afirma Hypólito (2011, p. 72), “os trabalhadores são chamados a se comportarem como copartícipes de programas que nunca foram discutidos, mas impostos por contratos gerenciais e privatistas”. Os espaços coletivos destinados às formações ou planejamentos, são reiterados para que a escola obtenha “bons resultados” e, para isso, é necessário que elas sigam por orientações quanto a utilização no material, ao cumprimento das etapas da avaliação de fluência, direcionando seu trabalho para o sucesso do programa AlfaMais Goiás.

7.2 A avaliação de fluência no programa AlfaMais

O programa AlfaMais Goiás prevê uma avaliação de fluência em leitura, como parte do percurso formativo da alfabetização. Essa avaliação é formulada e produzida pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – Caed/UFJF. É um Centro de pesquisa e desenvolvimento tecnológico da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Segundo seu website, o Caed “atua há mais de vinte anos em parcerias com o governo federal, as redes municipais e estaduais de ensino e instituições e fundações da área educacional”. Em Goiás, produziu as provas para o sistema de avaliação educacional em 2011, de 2013 a 2019 e de 2021 a 2023. Inserido no programa PARC da Associação Bem Comum, o Caed produz a avaliação de fluência de palavras, cujo propósito é

verificar a capacidade do estudante de ler palavras, pseudopalavras e textos voltados à sua etapa escolar de forma fluida e no ritmo adequado. Nesse modelo de avaliação, geralmente aplicado nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a criança realiza uma leitura para um professor ou uma professora e tem o seu desempenho associado a um Perfil de Leitor[...] A gravação da leitura do estudante é feita por meio de um aplicativo do CAEd, que depois é analisada por um professor ou uma professora. Não é necessário estar conectado à internet na hora da aplicação do teste, de modo que todo o material gravado pode ser processado e enviado à análise posteriormente[...] Para a análise do desempenho em leitura do estudante, são levados em conta três critérios: precisão, que é a capacidade de ler corretamente as palavras escritas; velocidade ou automaticidade, que diz respeito à realização de uma leitura fluida, sem grandes pausas e dificuldades; e prosódia, que aponta para o uso correto dos aspectos tônicos e rítmicos do discurso, como a pausa na vírgula e a entoação interrogativa em uma pergunta. Além disso, o estudante pode ter de responder questões sobre o conteúdo do texto que leu[...] Os resultados alcançados pelos estudantes são divulgados na Plataforma CAEd da rede de ensino de acordo com diferentes perfis: Pré-Leitor, Leitor Iniciante e Leitor Fluente, além daqueles que, por alguma razão, não realizaram nenhuma leitura. A partir dessas informações, gestores e professores podem planejar e desenvolver estratégias pedagógicas com foco na leitura de acordo com o nível de desenvolvimento de cada um dos seus estudantes (website, Caed, 2024).

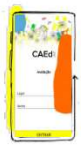
Assim, o Caed produziu o aplicativo “Caed UFJF Avaliação”, que permite a aplicação da prova de fluência com o uso do smartphone dos professores aplicadores. Do mesmo modo, a plataforma Parc Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração, um ambiente virtual com os cadastros, programação das avaliações e cadastros dos agentes, aplicadores, cadernos de testes, cadernos do aplicador e materiais de apoio.

As orientações para o uso do aplicativo se referem à instalação, cadastro dos estudantes e realização da avaliação. A seleção dos aplicadores (professores da própria escola) é feita pela gestão escolar. Os professores devem ter “facilidades com o uso de tecnologias e facilidade para interagir com crianças em processo de aquisição da escrita e da leitura” (Operações de campo, Parc/ Caed, 2024).

Figura 9 – Instruções para a aplicação da prova de fluência e uso do aplicativo Caed Avaliação

Aplicador (a),

Instale o aplicativo no smartphone e realize o seu login utilizando seu CPF (somente números) como login e senha.





O Aplicativo **CAEd Avaliação** está disponível apenas para sistema operacional 6.0 ou versão superior.
Não funciona no sistema IOS (Iphone).

Operações de Campo | PARC – Procedimento de aplicação | 26 | CAEd

Receba do Diretor Escolar o kit de aplicação, realize a aplicação seguindo as orientações do Caderno do Aplicador e Sincronizar os áudios de acordo com as instruções do Tutorial do Aplicativo.



Kit de aplicação

Caderno de Teste (1 cópia para cada sala de aplicação)

Caderno do Aplicador (1 cópia para cada sala de aplicação)

Ata de Sala (1 cópia para cada sala de aplicação)

Operações de Campo | PARC – Procedimento de aplicação | 27 | CAEd

Durante a aplicação, atente-se para os seguintes cuidados:

Posicione o dispositivo eletrônico que fará a gravação dos áudios em cima da mesa, próximo ao estudante.

Conduza a aplicação conforme as orientações do Caderno do Aplicador, instrumento destinado a orientá-lo quanto à condução dessa atividade avaliativa.

Mantenha o dispositivo em Modo Avião durante toda a aplicação.



Operações de Campo | PARC – Procedimento de aplicação | 28 | CAEd




Muito bem!
Agora, você vai ler os textos parciais que estão no quadro e para quando eu disser PARE.
Pressione ler de muitas maneiras que você conseguir e não se preocupe se não der para ler todas as palavras, ok?
Vamos começar!

No Caderno do Aplicador haverá o símbolo de um megafone. Toda vez que ele aparecer, leia, em voz alta, a frase que o segue para os estudantes.

Operações de Campo | PARC – Procedimento de aplicação | 29 | CAEd

TAREFAS DE LEITURA DE PALAVRAS E PSEUDOPALAVRAS

Iniciando a aplicação, peça para o estudante ler as palavras exemplo.



Caso o estudante apresente dificuldades para ler uma das palavras do exemplo, espere até, no máximo, 3 segundos, para que ele tente realizar a leitura e leia a palavra para ele. Feito isso, diga para ele passar para a palavra seguinte.

Depois que o estudante terminar a leitura das palavras exemplo, prepare-o para o começo do teste.

Operações de Campo | PARC – Procedimento de aplicação | 30 | CAEd

Aplicador, você deve:

- ▶ **INDICAR** a primeira palavra/pseudopalavra a ser lida pelo estudante no quadro;
- ▶ **ACIONAR** o cronômetro do aplicativo assim que o estudante começar a ler a primeira palavra/pseudopalavra da sequência;
- ▶ **AGUARDAR** até, no máximo, 3 segundos, para que o estudante leia a palavra/pseudopalavra. Caso o estudante não consiga ler uma palavra/pseudopalavra, indique a próxima para que ele possa prosseguir;
- ▶ **PEDIR** para que o estudante pare a leitura quando o cronômetro encerrar a contagem de tempo.



Operações de Campo | PARC – Procedimento de aplicação | 31 | CAEd

TAREFAS DE LEITURA DE TEXTO

- ▶ **MOSTRAR**, no Caderno do Estudante, o texto e a direção em que deve ser realizada a leitura: da esquerda para a direita, começando pelo título.
- ▶ **ACIONAR** o cronômetro do aplicativo assim que o estudante começar a ler a primeira palavra do título (ou do texto, caso ele salte o título).
- ▶ **AGUARDAR** até, no máximo, 3 segundos, o estudante ler uma palavra do texto. Caso o estudante não consiga ler uma palavra, indique a próxima para que ele possa prosseguir.

NÃO INTERROMPER a leitura quando o cronômetro indicar o término do tempo, pois o estudante deverá ler o texto até o final.

Operações de Campo | PARC – Procedimento de aplicação | 32 | CAEd

Encerrada a leitura do texto, diga:



Muito bem!
Agora, farei 3 perguntas sobre o texto que você acabou de ler.
Fique tranquilo(a) e responda da melhor maneira que conseguir. Caso não consiga, é só falar, não tem problema.
Vamos começar!

Operações de Campo | PARC – Procedimento de aplicação | 33 | CAEd

Figura 9 – Instruções para a aplicação da prova de fluência e uso do aplicativo Caed Avaliação (continua)

De acordo com esse texto, qual foi o acordo que Lola propôs à Tina?

Opções de resposta:

A) O estudante respondeu que Lola ensinaria Tina a dançar e Tina ajudaria Lola a ser cantora.
 B) O estudante respondeu que Lola ensinaria Tina a dançar.
 C) O estudante respondeu que Tina ajudaria Lola a ser cantora.
 D) O estudante respondeu uma informação que não está no texto.
 E) O estudante não respondeu.

As opções de respostas não devem ser lidas para o estudante.

As perguntas de compreensão só devem ser aplicadas aos estudantes que conseguem realmente ler o texto até o final e que não estejam silabando ou dizendo apenas letras.

Operações de Campo | PARC – Procedimento de aplicação | 44 | CAEd

Aguarde o estudante responder e marque, no aplicativo, a resposta dada por ele dentre as opções disponíveis (A, B, C, D ou E), conforme opções de resposta no Caderno do Aplicador.

MANUSEIO DO APLICATIVO CAED AVALIAÇÃO

Download do APP, gravação e sincronização dos áudios.

Operações de Campo | PARC – Procedimento de aplicação | 45 | CAEd

Ao concluir as tarefas com o estudante, o aplicador deverá:

Agradecer ao aluno pela participação e solicitar a ele que chame o próximo colega da turma para realizar a atividade.

Obs.: O nome do estudante a ser chamado encontra-se na listagem fornecida pelo aplicativo).

Ao concluir as tarefas com a turma, o aplicador deverá:

Retornar à turma, agradecer a participação de todos e a colaboração do professor (caso o aplicador não seja o professor da turma);

Devolver todo o material de aplicação ao Diretor Escolar;

Sincronizar os áudios dos alunos conforme as orientações do Tutorial para acesso e manuseio do aplicativo.

Operações de Campo | PARC – Procedimento de aplicação | 46 | CAEd

Fonte: reproduzido a partir de instruções do uso do aplicativo Caed Avaliação, 2024.

As instruções para aplicação do teste de fluência replicam a nossa análise sobre o material didático, por serem mais parecidas com um manual de instruções. O docente parece estar alheio ao processo de ensino, devido ao grau de detalhamento das informações. Nos chamou a atenção a conclusão das orientações “agradecer ao aluno pela participação e solicitar a ele que chame o próximo colega da turma para realizar a atividade” (Operação de campo, Parc CAED, 2024), indicando uma automação no comando e um excesso de orientações burocráticas para regulação e controle sobre o trabalho. O uso de aparelhos celulares próprios dos professores também é outra forma de adentrar no processo de trabalho docente, utilizando-se da ferramenta de uso pessoal para uso institucional. Além disso, o aplicativo só funciona em smartphones com sistema operacional Android, exigindo-se o seu uso exclusivo. Porém, o fator mais preocupante de distanciamento entre quem planeja e quem opera a atividade é o distanciamento de um pensamento crítico acerca do processo de alfabetização: em que sentido a fluidez, justificada pela leitura mais rápida, informa sobre as hipóteses de pensamento sobre o que é ler? O desempenho e a performance da leitura não estariam mais relacionados com o tempo de experiência e desenvolvimento das habilidades leitoras?

Entendendo que a alfabetização percorre não só as dimensões de leitura, mas também de conhecimento de letras, escrita e domínio das unidades linguísticas, as provas de fluência, produzidas pelo Caed/ UFJF, não acessam todos esses outros vetores. O que é avaliado nas provas de fluência em leitura, identifica um pormenor dentre as práticas leitoras, com o acesso apenas a questões de precisão, automacidade e prosódia, que compõem a fluência em leitura.

O teste de fluência consiste em apresentar aos estudantes, com o uso de um aplicativo disponibilizado e produzido pelo Caed/UFJF, utilizando o celular do professor – pode-se admitir um coordenador ou diretor da escola – uma relação com 60 palavras dicionarizadas, 40 pseudopalavras e um texto narrativo curto (no exemplo abaixo com 3 parágrafos) e três perguntas para sua interpretação. Os critérios linguísticos são: extensão, sintaxe simples, léxico mais próximo da coloquialidade, progressão canônica e questões de compreensão:

ESPERANDO À JANELA
A BARATINHA FAFÁ LIMPAVA CADA CANTO DE SUA CASA TRÊS VEZES POR DIA. TODAS AS TARDES, O RATINHO DUDU APARECIA EM SUA JANELA E TENTAVA CONVERSAR, MAS FAFÁ NÃO LHE DAVA ATENÇÃO, POIS SÓ PENSAVA EM LIMPAR. ATÉ QUE, CERTA VEZ, ELE NÃO FOI. FAFÁ ACHOU ESTRANHO, E NO DIA SEGUINTE, QUANDO ELE TERMINOU SUA PRIMEIRA LIMPEZA FICOU NA JANELA ESPERANDO PARA VER SE ELE PASSARIA POR ALI. QUANDO DUDU PASSOU, FAFÁ LHE DISSE QUE SENTIU FALTA DELE E QUE HOJE ELA LIMPARIA SUA CASA APENAS UMA VEZ, POIS ASSIM ELES TERIAM TEMPO PARA CONVERSAR. O RATINHO FICOU MUITO FELIZ, E FAFÁ DESCOBRIU QUE PODERIA TER TEMPO PARA SE DIVERTIR (Operações de Campo, Parc/ Caed, 2024, p. 10).

Após a realização dos testes, os professores passam os dados para os gestores preencherem e responderem ao roteiro de análise para a apropriação dos resultados. O teste, portanto, pretende classificar os estudantes conforme seu nível de fluência em leitura. Os níveis de fluência são três:

Pré-leitor: não dispõe de condições mínimas para realizar a leitura oral, até mesmo de palavras isoladas, pois apresenta dificuldades relacionadas ao processo de decodificação. O nível Pré-leitor é subdividido em 4 subníveis: 1 – o estudante não realiza a leitura, nem articula letras, sílabas ou palavras; 2 – o discente nomeia letras isoladas, soletra; 3 – o aluno consegue ler algumas palavras isoladas, porém só o faz com muito esforço, de modo muito lento e silabado, sem fazer a leitura global da

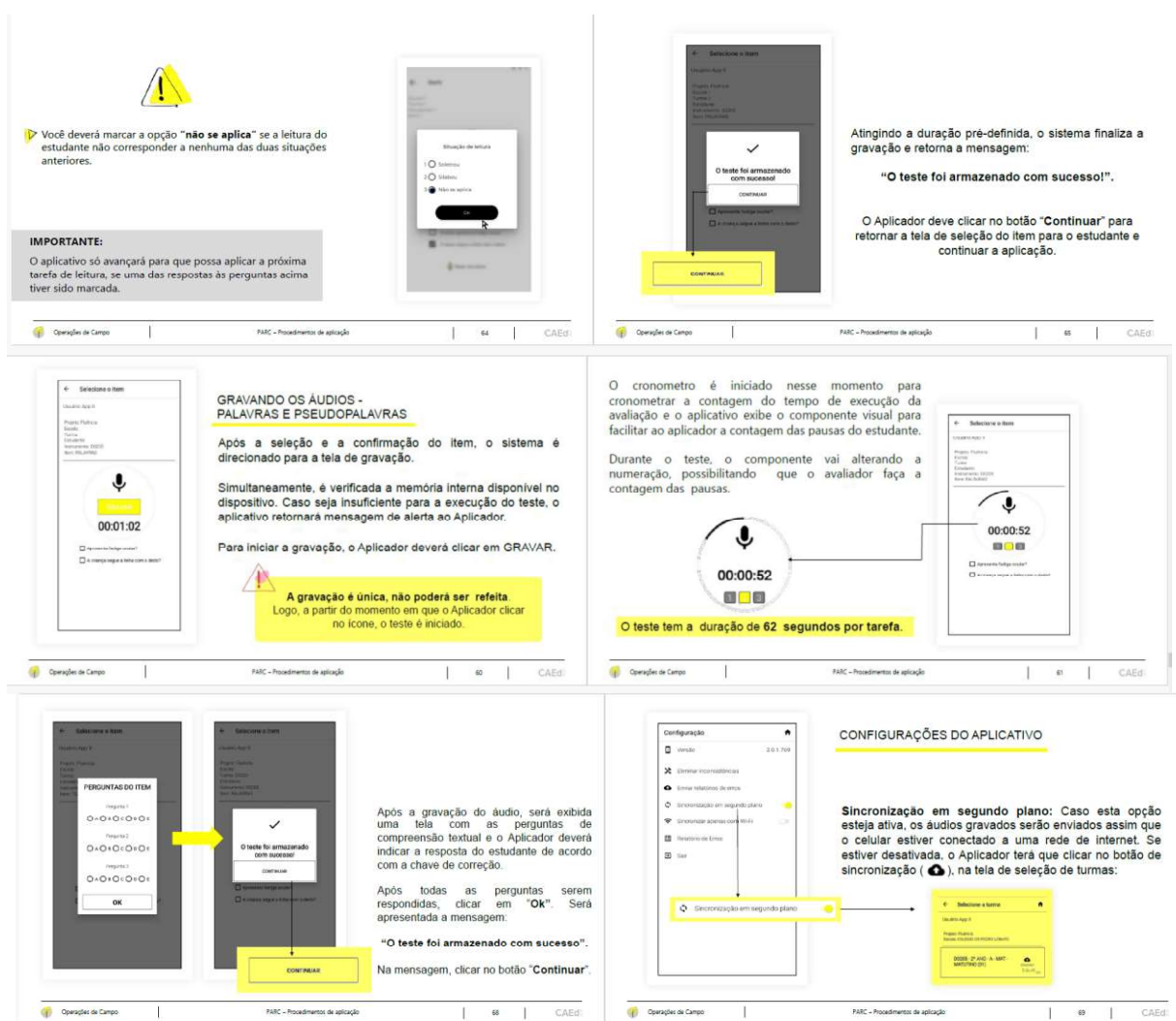
palavra lida; e 4 – o estudante leu corretamente até dez palavras e cinco pseudopalavras.

Leitor Iniciante: o discente já se apropriou do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), contudo ainda não dominou por completo a base ortográfica da língua e, por isso, ainda não consegue ler fluentemente. Lê mais de 11 palavras, independentemente do padrão silábico e mais de cinco pseudopalavras compostas por padrões silábicos distintos.

Leitor fluente: apresenta uma base de leitura fluente (precisa, automatizada e com prosódia), sendo capaz de, a partir do texto, construir sentidos. Lê mais de 65 palavras em textos, com 90% de precisão.

A seguir, trazemos as orientações para a realização das gravações para o teste de fluência e procedimentos para uso do aplicativo Caed Avaliação:

Figura 10 – Procedimentos para a aplicação do teste de fluência (2024)



Fonte: reproduzido a partir do documento de operações de campo, 2024.

Assim, o processo avaliativo é bem detalhado pelo Caed, como desenhos para que os professores possam seguir o passo a passo do processo, que tem a previsão de levar 10 minutos por estudante. O celular deve ter espaço disponível para o armazenamento dos áudios gerados que devem ser sincronizados para acesso via plataforma Caed. Todos esses procedimentos fogem ao arcabouço de atribuições docentes para o ensino da língua escrita e dispendem tempo para estudo e organização da execução, assim como para registros no aplicativo para plataforma de avaliação.

Conforme o doc40, Template SAEGO e Fluência, em 2023 os estudantes do 1º e 2º ano do ensino fundamental realizaram a prova chamada de “Fluência Leitora”, da Rede Municipal, 92 % realizaram a avaliação, 69.781 de um total de 76.116 previstos. Em 2022, o percentual de estudantes que realizaram a prova foi de 74% do total de estudantes esperados. Os resultados desses dois anos dos níveis de fluência em leitura foram os seguintes:

Tabela 2– Níveis de fluência, rede municipal, 2022 e 2023

Níveis de leitura	Porcentagem de estudantes em cada nível – 2022	Porcentagem de estudantes em cada nível – 2023
Pré-leitor	74%	59%
Leitor iniciante	23%	34%
Leitor fluente	3%	7%

Fonte: elaborada pela autora a partir dos dados da pesquisa, doc40, 2023.

O documento ainda detalha o quantitativo de estudantes nos subníveis considerados de pré-leitores em 2023:

Tabela 3 – Nível pré-leitor, rede municipal, 2023, avaliação diagnóstica

Nível pré-leitor em 2023	Quantitativo de estudantes /porcentagem
Nível1	13.209 - 19%
Nível 2	6.594 – 9%
Nível 3	5.989 – 9%
Nível 4	15.546 – 22%
Total	41.338 – 59%

Fonte: elaborada pela autora a partir dos dados da pesquisa, doc40, 2023.

Os testes de fluência não revelam o momento em que o estudante se encontra no processo de aquisição de leitura e escrita ou até mesmo quem já concluiu o processo e está alfabetizado, mas retrata o desempenho em relação à precisão,

automacidade e prosódia, elementos que compõem a fluência em leitura. De sobremaneira expõem apenas um dos elementos que compõe a alfabetização como processo, juntamente com a produção escrita e compreensão textual. O que ocorre é um dispêndio de tempo exacerbado em relação a outras práticas de leitura e escrita essencialmente relevantes para a conclusão da alfabetização numa perspectiva de letramento nas quais podemos citar: o conhecimento de letras, palavras e frases; trabalho diário com textos de diversos gêneros literários e o trabalho com a produção escrita, mesmo antes de aquisição do sistema de alfabético, que envolve processos mentais complexos que vão além da simples memorização; identificação dos sentidos e significados na leitura, além da decodificação e consciência fonológica, além da prontidão, que envolve uma preparação integral que capacita a criança a iniciar com sucesso o processo de aprendizagem da leitura e escrita.

Outro elemento que define a condução do trabalho são as provas externas de caráter obrigatório. O trabalho é orientado mediante a matriz de avaliação dessas provas, que, segundo as determinações do programa, devem garantir resultados positivos. Em 2021 e 2022, as avaliações externas na alfabetização (doc31, Guia AlfaMais e doc40, Template SAEGO e Fluência), na prova SAEGO-Alfa, os estudantes foram avaliados em Língua Portuguesa e Matemática, e os resultados são disponibilizados em plataforma do Caed – tanto das avaliações de fluência quanto da SAEGO e SAEGO-Alfa: <https://avaliacaoemonitoramentogoiias.caeddigital.net/>, via senha pessoal. Os resultados do Saego-Alfa, no período do acordo de cooperação com a ABC, foram os seguintes:

Tabela 4 – Resultados, Saego-Alfa 2021 e 2022

Rede municipal Língua Portuguesa	Saego-Alfa 2021	Saego-Alfa 2022
Número de estudantes previstos	73.951 estudantes	79.529 estudantes
Participação	71 % – 52.290 estudantes	85% – 67.725 estudantes
Proficiência média	496	510
Abaixo do básico	6%	3%
Básico	10%	6%
Proficiente	36%	35%
Avançado	49%	56%

Fonte: elaborada pela autora a partir dos dados da pesquisa, doc40, 2023.

Após o período de avaliação, esses índices são discutidos com as equipes pedagógicas das escolas, dos municípios, das regionais e do estado, em uma

“Reunião de Apropriação de Resultados” (doc40, Template SAEGO e Fluência) e elaboração de plano estratégico em cada nível. Assim, se estabelece um *rankeamento* com escolas premiadas e escolas apoiadas no estado do Goiás.

As provas do Saego, os índices do Ideb e os testes de desempenho de fluência “regulam o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado” (Hypólito, 2011, p. 73), transferindo o planejamento docente, organização do trabalho pedagógico, equipe pedagógica da escola, diretamente para o modelo e critérios definidos previamente pela gestores do programa.

Além disso, os testes de alto impacto geram consequências positivas, como premiações, como veremos na categoria de meritocracia restringida ou negativas como punições para gestores, professores e até estudantes, quando estão numa posição de inferioridade e que não alcança os requisitos para a premiação.

Segundo Freitas (2012), acerca da elaboração, aplicação e utilização dos dados obtidos por processos avaliativos em testes de desempenho, as informações devem ser destinadas ao diagnóstico e orientação das aprendizagens, no caso para o processo de alfabetização, e não para a criação de *ranking* de alunos. O que ocorre é um esvaziamento do papel da escola, pois o mais importante é alcançar as metas das avaliações de desempenho, e assim fazer uso da premiação concedida. Na verdade, é um jogo que classifica as escolas pelo seu bom desempenho, mas, não há um comprometimento real com o objetivo geral do programa: a alfabetização de todos os estudantes do 2º Ano.

O modelo empresarial de incentivo com base em índices de desempenho e em premiações distintas não coaduna com o direito inalienável da educação, de responsabilidade do Estado e como serviço público, gratuito para o desenvolvimento de todas as crianças e jovens. Para os professores, o trabalho nessa perspectiva tem sua intencionalidade essencial retirada e deslocada para processos específicos que concentram esforços, mais nos conteúdos da matriz avaliativa e nos procedimentos para as avaliações, e menos no processo de alfabetização em si.

A partir da configuração sobre o trabalho no modo de produção do sistema capitalista, este tem o sentido de produção de mercadorias e valorização e manutenção desse sistema. Para a educação, o trabalho essencialmente imaterial ganha novos contornos na presença dos APH que veem na educação as possibilidades de mercado pela implementação da cultura empresarial que leva a potencial geração de lucro, seja pela venda de materiais didáticos ou pela produção e

aplicação de avaliações de desempenho. Esses processos exigem a remuneração pelo trabalho intelectual dos materiais de ensino e elaboração de itens, além de custos com a aplicação, criação de softwares, impressões e outros itens executados por agentes do sistema privado. A carreira magistério público, de posse do trabalho intelectual alheio, tem a tarefa de realizar e produzir o que foi pensado e idealizado com o sentido empresarial objetivando a eficiência e os resultados. O trabalhador docente, então, fica abnegado à parte do processo de trabalho que sucede ao planejamento e idealização do trabalho em si, atuando apenas como executor e não como protagonista intelectual. Há uma clara divisão entre quem pensa as avaliações e os conteúdos – consultores e especialistas externos à secretaria de educação – a serem desenvolvidos em classe e quem protagoniza o ato de ensinar, ou seja, os professores, servidores públicos, que realizam as atividades docentes.

O trabalho docente no ensino público assume, portanto, outras determinações a favor da manutenção dos processos produtivos do sistema capitalista, nas quais vão se naturalizando, de forma que os docentes que ingressam recentemente tomem as determinações como reais. Assim, há uma adesão por parte dos trabalhadores da educação que estão sujeitos a esse processo de trabalho alienado que gera um falseamento nas relações de trabalho ao induzir a existência de merecimento individualizado, relativizando quaisquer outros fatores ligados às questões sociais, econômicas e políticas, organizacionais de financiamento da educação, entre outros aspectos do cotidiano educativo. Nesse contexto, destacaremos a seguir, a categoria de meritocracia restringida, que cumpre um papel excludente e desigual em contraposição com a valorização do trabalho docente.

Desse modo, há uma conjectura que distancia o professor do seu trabalho, quando ele é retirado da elaboração do planejamento da aula e do ensino, assim como dos processos de avaliação de seus estudantes. Dessa forma, há uma configuração determinada acerca do processo de profissionalização, na medida em que não considera o docente que atua em turmas de alfabetização, como profissional autônomo e especializado, de posse de conhecimentos específicos da docência. Assim, há um processo de desintelectualização do professor (Freire, 1968; 1979; 1996, Gramsci, 1949; Saviani, 1983; 1991; Apple, 1979; 1982), na qual as políticas curriculares padronizadas e as reformas neoliberais contribuem para a desintelectualização dos docentes, que são vistos mais como técnicos do que como profissionais críticos e que a tecnificação e a alienação dos professores são vistas

como formas de desintelectualização, impedindo-os de atuar como intelectuais orgânicos.

Em suma, esse processo é reconhecido nesse estudo quando é retirada a responsabilidade de pensar os percursos pedagógicos para os processos de alfabetização dos estudantes de sua classe, a produção de material didático e de planejar instrumentos avaliativos com autonomia, sob critérios definidos a partir dos conhecimentos sistematizados que detém. O processo de desintelectualização do professor indica, também, a diminuição ou esvaziamento do papel crítico, reflexivo e intelectual do docente. Em vez de ser considerado um profissional que produz conhecimento, toma decisões pedagógicas e adapta o ensino às necessidades dos alunos e da comunidade, o professor passa a ser visto apenas como um executor (aplicador) de tarefas previamente estabelecidas por políticas educacionais, currículos padronizados ou materiais didáticos pré-definidos pelos APH. Isso resulta em uma desvalorização de sua capacidade criativa e intelectual, transformando-o em um "técnico" que apenas segue instruções e que, pelo seu esforço e mérito individual, teria o seu trabalho reconhecido e valorizado, assim, como veremos na categoria de meritocracia restringida.

8 CAPÍTULO 7 – RECONFIGURAÇÃO DOS PROCESSOS DE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE EM GOIÁS: meritocracia restringida

Quadro 14 – A meritocracia restringida

Meritocracia restringida	
Subcategorias	– O desempenho é recompensado pela premiação, mas o resultado não garante o recebimento da premiação, pois, mesmo que a escola obtenha os resultados satisfatórios no SAEGO - Alfa, há um limite de 150 premiações; – As escolas não podem participar em edições consecutivas; – Há um distanciamento da relação valorização do trabalho e carreira docente: a formação não docente não confere progressão funcional; as bolsas ou premiações são pagamentos adicionais com valores não variáveis e limitados.
Relação com o objetivo da pesquisa	– Identificar as implicações para a profissionalização e trabalho docente a partir de um novo modelo de gestão com a presença de APH nos programas para alfabetização estaduais, baseados na meritocracia indicada nas avaliações, pelo desempenho nos resultados.
Componentes Institucionais (Associação Bem Comum)	– Criação de incentivos; Avaliação e monitoramento.
Indicadores a partir dos dados documentais	– Os procedimentos são temporários e fluidos dentro da periodicidade do programa doc01, doc02, doc03, doc07, doc8, doc11). – Relação direta entre resultados e merecimento (Prêmio Leo e Léia) (doc20, doc23, doc24, doc25, doc26).

Fonte: Produzido pela pesquisadora, 2024.

Essa categoria se justifica pela presença do conceito de premiação por mérito adotado dentro do Parc/ ABC como “incentivo”. Definimos como *restringida*, pois, ao ser analisado detalhadamente, identificamos que esse processo não cumpre a perspectiva de bonificar “todos” que alcançarem os resultados esperados, mas se restringe a um quantitativo limitado de escolas (150 para escolas premiadas) do universo total de instituições que integram o programa, ou seja, não se trata de um simples acordo meritocrático, no qual o cumprimento das metas resulta em uma premiação. Há um limite para que esse processo se cumpra, ficando restrito ao número de 150 escolas, diante das 1.633 escolas integrantes do programa. *Portanto, o desempenho é recompensado pela premiação, mas o resultado não garante o recebimento da premiação, pois mesmo que a escola obtenha os resultados*

satisfatórios no SAEGO-Alfa, há um limite de 150 premiações por ano. Em 2023, a 150ª escola mencionada no Prêmio Léo e Leia alcançou a nota de 7,76 no SAEB-Alfa. Isso significa que, embora várias escolas tenham obtido resultados satisfatórios, aquelas com notas inferiores a essa não foram premiadas devido ao limite total de 150 prêmios disponíveis.

Essa categoria pretende identificar como foi feita a institucionalização do prêmio Leia, trazendo os principais elementos desse movimento nas redes municipais de ensino de Goiás. Incluímos o debate sobre a meritocracia enquanto processo incorporado à ideia de bonificação pelo bom desempenho na sociedade e, no caso, os efeitos para os processos de profissionalização docente. Identificamos que *há um distanciamento da relação valorização do trabalho e carreira docente, pois a disponibilização de bolsas e/ou premiações são pagamentos adicionais com valores não variáveis e limitados.*

A estrutura da Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração, a Associação Bem Comum, dispõe, dentre as estratégias sistêmicas, da indicação de R\$ 80 mil reais para as 150 escolas ranqueadas como critério de maiores índices no IDEGO-Alfa, sem que as mesmas *possam participar em edições consecutivas*. Indicam também, com estratégia à cooperação das escolas premiadas, que corresponde ao seu comprometimento, em apoiarem as 150 escolas com índices aquém do esperado, que também recebem um valor de R\$ 40 mil reais como incentivo para as estratégias de recuperação das aprendizagens. A implementação dessa proposta é dada em lei estadual nº 71.073, de 9 de agosto de 2021, que “cria o incentivo à alfabetização, destinado a premiar as escolas públicas da rede estadual e municipal de ensino, de acordo com os resultados IDEGO-Alfa e no SAEGO”.

Além disso, o eixo de bonificação está comprometido com o ideal meritocrático, no qual há um distanciamento entre a proposta de premiação e o alcance do objetivo geral do programa, ou seja, não premia a escola que alcançou a alfabetização de 100% dos estudantes no segundo ano (objetivo do programa), mas aquelas que alcançaram o índice calculado, incluindo estudantes não alfabetizados – e que entram no número de corte sobre as avaliações do programa. Existe também uma lacuna entre as escolas que não alcançaram o número de “escolas premiadas” nem o número de “escolas apoiadas”, portanto, mesmo tendo alunos alfabetizados e outros em processo de alfabetização, não são premiadas por excederem ao ranking de 150ª das 1.633 escolas que podem participar do edital do Prêmio Leia. Assim, mesmo que

tenham alcançado o índice determinado, podem não ser contempladas com a premiação em função do limite de 150 escolas, total estabelecido na lei.

Vários autores contemporâneos têm como ponto de inflexão, a dinâmica meritocrática que condiciona o alcance do poder e sucesso ao merecimento somente pelo esforço individual, independente de outros determinantes, sociais, econômicos, políticos. Devido ao seu aprofundamento nas questões sociais, a meritocracia está posicionada a ponto de negarmos as condições de privilégios e oportunidades de poucos e assumirmos uma condição de igualdade, na qual, pelo esforço, empenho e dedicação individual, é possível alcançar quaisquer objetivos. Da mesma forma, na obra *A tirania do mérito* (2020), o filósofo estadunidense, Michael Sandel referenciado por Da Silva (2020) traz para o debate atual a tendência da meritocracia em fazer com que os indivíduos se sintam responsáveis por todos os aspectos do próprio sucesso. O autor explica que:

a insistência dos governantes em responder ao aumento da desigualdade ocasionado pela globalização por meio de um discurso que enaltecia a meritocracia – isto é, a ideia de que todos têm a oportunidade de crescer, desde que se tenha talento e se trabalhe duro – trouxe implícito o raciocínio de que cada um seria responsável pela sua própria posição social, e, portanto, merecedor dela (Da Silva, 2020, p. 1).

O autor afirma ainda que nem mesmo em uma sociedade perfeitamente igualitária estaria livre dos efeitos que a meritocracia pode deixar. No caso da educação, o ideal meritocrático impõe uma individualização da responsabilidade pelo sucesso no trabalho, definido em resultados de desempenho dos estudantes e da escola, pelas avaliações de larga escala.

Conforme o historiador Sidney Chalhoub, 2017, que tratou da meritocracia sobre as cotas étnico-raciais nas universidades, a meritocracia “serve à reprodução eterna das desigualdades sociais e raciais que caracterizam a nossa sociedade. Portanto, a meritocracia é um mito que precisa ser combatido tanto na teoria quanto na prática”. Embora o autor faça sua argumentação em torno das questões raciais, ele promove uma discussão mais ampliada sobre a meritocracia no sentido darwinista, ou seja, a sobrevivência dos mais fortes. No caso da educação, essa lógica ideológica da meritocracia também não tem sustentação. O significado do ranking de 150 escolas de melhor índice do SAEGO- Alfa (em 2023, escala entre 7,76 e 10) não traduz os resultados reais

objetivados pelo programa, que seria a alfabetização de todos os estudantes de 2º ano do ensino fundamental. Além disso, os critérios para recebimento de recursos financeiros destinados à melhoria das aprendizagens contêm elementos que já se encontram incluídos e previstos no financiamento público da educação: “apoio logístico em capacitação e treinamento, bonificação, formação continuada, melhoria de suas instalações físicas e equipamentos, também enriquecimento do acervo didático-pedagógico” (art. 10, parágrafo único, Lei nº 21.073, de 2021). A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 70, prevê como despesas para o desenvolvimento do ensino visando à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis:

I - remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação; II - **aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino**; III - uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino; IV - levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino; V - **realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino**; VI - concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas; VII - amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos incisos deste artigo; VIII - **aquisição de material didático-escolar** e manutenção de programas de transporte escolar. IX – **realização de atividades curriculares complementares voltadas ao aprendizado dos alunos ou à formação continuada dos profissionais da educação**, tais como exposições, feiras ou mostras de ciências da natureza ou humanas, matemática, língua portuguesa ou língua estrangeira, literatura e cultura (art.70 da Lei nº 9.394/1996, grifos nossos).

Portanto, há previsão legal para as despesas que contemplam os objetos da premiação. O que seria um recurso extra, na verdade, já seria dever do Estado em nível estadual e nacional, disposto na LDB/1996 e do Fundo de Manutenção de Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação, Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020.

O processo de premiação determinada via prêmio Leia, está fundamentada no reforço à meritocracia, ignorando-se as condições estruturais dos contextos sociais e econômicos, além das desigualdades profundas entre os municípios e estados brasileiros, culpabilizando os indivíduos pelos resultados que não alcancem os índices abaixo de 7 no IDEGO-Alfa.

Outro fator determinante se estabelece na diferença entre os municípios, definida por diversos fatores (sociais, econômicos, geográficos e políticos) em relação ao IDH²⁴, população (vide imagem), aos fatores econômicos – de receita e despesa – localização das escolas - urbanas e do campo-, número de estudantes e investimentos locais na área de educação, incluindo a valorização do trabalho do professor e a infraestrutura material, técnica e pedagógica.

Figura 11 – Quantitativo de municípios premiados pelo AlfaMais Goiás



Fonte: elaborada pela autora, a partir de dados do IBGE, 2022.

As escolas premiadas no prêmio Leia (2023) pertencem a 85 municípios dos 246 totais de Goiás. A maioria pertence a municípios menores com até 50 mil habitantes. Além dos 175 municípios que não foram contemplados, relacionamos o quantitativo de escolas que atendem ao ensino fundamental no município. Assim, podemos observar uma disparidade entre o quantitativo de escolas premiadas e o número de escolas dos municípios. Tomando a capital Goiânia como exemplo, podemos verificar que apenas 4,68% das escolas da rede municipal foram “premiadas” em 2023, conforme os resultados do prêmio Leia.

²⁴ O Índice de Desenvolvimento Humano ajusta o IDH para a realidade dos municípios e reflete as especificidades e desafios regionais no alcance do desenvolvimento humano no Brasil. É calculado para todos os municípios brasileiros e divisões intramunicipais (aproximações de bairros) das regiões metropolitanas do país. Também são calculados cerca de 200 indicadores sociais e econômicos. Com as informações do censo demográfico (IBGE) de 1991, 2000 e 2010. Mais informações pelo portal <https://www.gov.br>.

Tabela 5 – Escolas premiadas – rede municipal, 2023, Prêmio LEIA

MUNICÍPIO DE GOIÁS	ESCOLAS PREMIADAS ALFAMAIS GOIÁS - 2023	NÚMERO DE ESCOLAS MUNICIPAIS DE ENSINO FUNDAMENTAL	IDHM (2010)
1. Rio verde	15	44	0,754
2. Anápolis	9	59	0,737
3. Goiânia	8	171	0,799
4. Planaltina	6	38	0,669
5. Goianésia	5	14	0,727
6. Trindade	5	36	0,699
7. Formosa	4	39	0,744
8. Luziânia	4	41	0,701
9. Aparecida de Goiânia	3	62	0,718
10. Iporá	3	8	0,706
11. Itumbiara	3	19	0,752
12. Águas lindas de Goiás	2	42	0,686
13. Alexânia	2	17	0,682
14. Bela Vista de Goiás	2	8	0,716
15. Bonfinópolis	2	3	0,683
16. Caldas Novas	2	16	0,733
17. Cristalina	2	20	0,699
18. Ipameri	2	9	0,701
19. Jaraguá	2	18	0,699
20. Jataí	2	25	0,757
21. Montividiu	2	4	0,733
22. Morrinhos	2	12	0,734
23. Niquelândia	2	16	0,715
24. Novo gama	2	28	0,684
25. Piranhas	2	2	0,721
26. Pirenópolis	2	12	0,693
27. Rialma	2	2	0,727
28. Aloândia	1	1	0,697
29. Anicuns	1	6	0,714
30. Aruanã	1	2	0,675
31. Baliza	1	2	0,655
32. Barro Alto	1	7	0,742
33. Bom Jesus de Goiás	1	7	0,701
34. Britânia	1	3	0,672
35. Cabeceiras	1	3	0,668
36. Caiapônia	1	8	0,693
37. Campinorte	1	5	0,688
38. Catalão	1	19	0,766
39. Cidade Ocidental	1	16	0,717
40. Cocalzinho de Goiás	1	5	0,657
41. Córrego do Ouro	1	1	0,686
42. Crixás	1	9	0,708
43. Divinópolis de Goiás	1	4	0,653
44. Estrela do Norte	1	2	0,707
45. Faina	1	7	0,650
46. Fazenda Nova	1	4	0,685
47. Flores de Goiás	1	10	0,597
48. Formoso	1	1	0,715
49. Goianápolis	1	3	0,703
50. Iaciara	1	8	0,644
51. Itapuranga	1	4	0,726

Tabela 5 – Escolas premiadas – rede municipal, 2023, Prêmio LEIA (continua)

MUNICÍPIO GOIÁS	DE	ESCOLAS PREMIADAS ALFAMAIS GOIÁS - 2023	NÚMERO DE ESCOLAS MUNICIPAIS DE ENSINO FUNDAMENTAL	IDHM (2010)
52. Ivolândia		1	2	0,704
53. Jesópolis		1	1	0,649
54. Mara Rosa		1	3	0,691
55. Mineiros		1	22	0,718
56. Moiporá		1	2	0,696
57. Montes Claros de Goiás		1	4	0,707
58. Mossâmedes		1	3	0,706
59. Mutunópolis		1	1	0,680
60. Nerópolis		1	4	0,721
61. Nova Crixás		1	6	0,643
62. Nova Iguaçu de Goiás		1	1	0,655
63. Nova Veneza		1	1	0,718
64. Novo Planalto		1	2	0,658
65. Orizona		1	11	0,715
66. Ouro Verde de Goiás		1	1	0,719
67. Palmeiras de Goiás		1	5	0,698
68. Palminópolis		1	1	0,722
69. Paranaiguara		1	1	0,711
70. Pires do Rio		1	7	0,744
71. Pontalina		1	7	0,687
72. Quirinópolis		1	11	0,740
73. Rianápolis		1	1	0,693
74. Santa Bárbara de Goiás		1	2	0,706
75. Santa Fé de Goiás		1	2	0,713
76. Santa Isabel		1	2	0,683
77. São João D'aliança		1	7	0,685
78. São João da Paraúna		1	1	0,724
79. São Luís de Montes Belos		1	11	0,731
80. São Miguel do Araguaia		1	9	0,664
81. São Patrício		1	1	0,693
82. Teresina de Goiás		1	3	0,661
83. Três Ranchos		1	1	0,745
84. Turvelândia		1	3	0,691
85. Vianópolis		1	6	0,712

Fonte: elaborada pela autora, a partir do da lista prêmio Leia, 2023.

As escolas premiadas em 2023, de acordo com a tabela acima, são aquelas que estão localizadas nos 85 municípios que possuem o IDH municipal com valores que variam de médio (entre 0,600 a 0,699) e alto (entre 0,700 a 0,799). Já nas escolas fomentadas (ou apoiadas), se encontram em municípios com IDHM baixo (entre 0,500 e 0,599); no caso, a primeira da lista (doc26), localizada no município de Cavalcante, com IDHM baixo – de 0,584 (2010) e Ideb dos anos iniciais do ensino fundamental de 4,7 (2021). O município localiza-se a 513,4 km de Goiânia.

A segunda e terceira escolas fomentadas ficam no município de Padre Bernardo, localizado a 255,8 Km de Goiânia, com IDHM médio de 0,651 (2010) e Ideb, em 2021, de 4,8 para os anos iniciais; a quarta escola da lista fica localizada em Aparecida de Goiânia, com IDHM de 0,718 (2010), classificado como alto, na cidade que fica a 20,3 km da capital; As 5ª a 9ª escolas apoiadas em 2023, ficam em municípios com IDHM médio (entre 0,600 e 0,699), Jaraguá (IDHM de 0,699 em 2010 e Ideb de 6,4, localizada a 120,9 km de Goiânia), Araçu (IDHM de 0,693 em 2010 a Ideb de 6,2 em 2021 e 70,4 km de Goiânia), Caldazinha (IDHM de 0,685 em 2010 e Ideb de 5,6 em 2021 e 33,5 km de Goiânia), Guarani de Goiás, cidade a 548,4 km da capital do estado, com IDHM de 0,637 e Ideb em 2021 de 5,0 para os anos iniciais; a 10ª escola fica no município com IDH alto 0,733 (2010), localizada na cidade de Caldas Novas, a 164,4 km da capital. Caldas Novas teve o Ideb para os anos iniciais de 5,8, em 2021.

Os cenários cujos índices econômicos e educacionais apontam para a hipótese de que as questões socioeconômicas são determinantes para o planejamento de qualquer programa de ensino. A diversidade apresentada entre os municípios não permite que sejam dadas, da mesma forma, com o mesmo teor, uma organização de trabalho que não considere as condições materiais como a disponibilidade de servidores, o número de estudantes ou o acesso a verbas governamentais. Contudo, o planejamento deveria ser iniciado da escola, pelos professores, que estão na linha de frente do processo de alfabetização, em direção a secretaria municipal seguindo para as coordenações regionais e estaduais e não o movimento oposto, no qual o programa Parc/ABC tem seguido.

Outro elemento para pensar a política de meritocracia no programa diz respeito às escolas que participam da premiação (doc23, lei ordinária 71.073, de 2021). Elas são organizadas em categorias, conforme o número de estudantes matriculados no 2º ano do ensino fundamental e, assim, também é relativizado o número de escolas a serem premiadas em cada categoria conforme a lei nº 21. 672, de 9 de dezembro de 2022, conforme a tabela a seguir:

Tabela 6 – Categorias/número de escolas premiadas, 2023

Categorias	Número de matrículas no 2º Ano do Ensino Fundamental	Número de escolas a serem premiadas	Número de escolas premiadas em 2023
Categoria 1	10 a 40	53	50
Categoria 2	41 a 70	51	50
Categoria 3	71 a 100	25	25
Categoria 4	Acima de 100	21	25

Fonte: elaborada pela autora baseada nos dados do doc23.

As escolas premiadas com o valor de R\$80 mil reais, em 2023, pelo Prêmio Leia, foram, em sua maioria (66,66%), escolas com até 70 alunos matriculados no 2º ano do ensino fundamental, e até o 6º lugar no ranking – ver Apêndice E – são escolas de categoria 1, ou seja, com até 40 estudantes o que pode representar escolas com uma ou duas turmas de alunos no 2º Ano do Ensino Fundamental. Portanto, as escolas que alcançaram os melhores resultados no índice Idego-Alfa são aquelas de pequeno porte, em municípios também de menor população.

Outro fator que é importante destacar é que a condição para o recebimento da premiação, segundo o Programa AlfaMais Goiás, é que ficam inelegíveis para a concessão do incentivo no ano seguinte as escolas que foram premiadas no ano vigente.

Neste contexto, a ideia de se estabelecer uma premiação para professores com trabalhos considerados diferenciados e com propostas exitosas, confere um caráter representativo, destacando, em forma de homenagem, ao docente, pois a sua dedicação a um determinado projeto, de autoria própria, teve uma evidente e reconhecida importância. Essas formas de premiação estão difundidas em nossa sociedade há um bom tempo. Como exemplo, temos o Prêmio Educador Nota 10, criado em 1998 para premiar os 10 professores da educação básica que se destacaram durante o ano letivo com projetos autorais e ações inovadoras. Atualmente, há o “Prêmio Led” que oferece um prêmio de R\$ 200 mil reais às iniciativas que já estão inovando no setor educacional e que estejam engajadas em promover transformações reais que acelerem novas formas de ensinar e aprender. Ambos os prêmios são promovidos pelo setor privado. O prêmio pode ser para professores, educadores e empreendedores da educação básica.

O caso da premiação em um programa estadual de alfabetização tem caráter distinto de simples homenagem, como os prêmios destacados acima. A premiação é destinada à

escola que pode premiar os professores do setor público que cumprirem o estabelecido dentro das atribuições enquanto servidores públicos. O sentido da premiação não é o mesmo do modelo empresarial que, mediante inscrições, avaliam o projeto elaborado pelo professor, no qual ele mesmo pensou, produziu e executou, em meio as dificuldades do ensino público. Essa metodologia só é possível mediante a inscrição do docente, portanto, ele informa que aceitou participar das regras mediante um edital comum a esse tipo de premiação. Diferentemente do que prevê o prêmio Leia, uma premiação para que as escolas disputem uma verba para a instituição na qual realizam o trabalho docente em conjunto com o setor privado, pelo modelo de gestão do programa de alfabetização.

Contraditoriamente a esse modelo, políticas robustas de valorização da carreira docente devem incluir uma progressão salarial condizente com as condições de trabalho e custo de vida dos professores, na remuneração do trabalhador. Oliveira (2010) expõe as condições do trabalho realizado sob a determinação do sistema capitalista, no qual há uma separação entre “propriedade privada, a separação entre o trabalho, o capital e a terra, bem como a separação entre o salário, o lucro do capital e a renda da terra, a divisão do trabalho” (Oliveira, 2010, p. 78). E com essa separação, o distanciamento do sentido ontológico do trabalho como categoria vital, na qual o homem transforma a natureza, e é transformado por ela, mas, torna-se uma atividade estranhada. A economia política então “determina a relação do salário com o lucro do capital, o que lhe vale como razão última é o interesse do capitalista; ou seja, ela supõe o que deve desenvolver.” (Marx, 2004, p. 79). Assim, nesse contexto, o trabalho docente também está inserido. O trabalhador torna-se mercadoria pela venda da sua força de trabalho e nas configurações dadas pelas políticas neoliberais, é expropriada a sua capacidade de criação e planejamento, sendo caracterizado como executor das políticas educacionais hegemonicamente impostas, tendo a sua autonomia negada. No contexto do sistema capitalista, as relações sociais são “coisificadas”, assim como define Mézaros (2011):

o capital é apenas uma coisa, tal como o dinheiro o é. No capital, tal como no dinheiro, relações sociais de produção definidas entre pessoas são expressas como a relação de coisas com pessoas, ou conexões sociais definidas aparecem como características sociais naturalmente pertencentes a coisas (Mézaros, 2011, p. 708).

Nesse contexto, o mais importante são as relações materiais de produção em que os trabalhadores servem ao princípio do mercado de produtividade. Para os processos de profissionalização “atribui-se a segmentação de salários segundo as competências e performance. A competição por bônus, pautada em indicadores quantitativos, corrói a solidariedade da categoria (Shiroma, 2010). Essa perspectiva eleva uma visão funcionalista da profissionalização, que faz uma relação direta entre qualidade e performance dos professores e “estabelece-se uma correlação entre preparação profissional dos professores e sua prática em sala de aula, cujo foco é o de elevar os indicadores de desempenho dos alunos” (Shiroma, 2010, p; 97). Em contradição, esses mecanismos expressos como profissionalização informam, na verdade, um processo de desprofissionalização quando desvaloriza o trabalhador docente, retira de sua atividade o seu processo intelectual de planejamento e valoriza o foco na execução das atividades advindas de consultores e especialistas alheios a essa prática. Do mesmo modo, ocorre com o enfraquecimento da carreira, quando promovem a competitividade e o empenho para terem acesso a uma premiação que, na verdade, poderia ser agregada ao salário desse trabalhador, permanentemente, tendo em vista, as lacunas e o retrocesso ligados ao piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.

A categoria a seguir, mediações da carreira docente, delimitará os processos de profissionalização como estratégia vinda dos APH, implementada como incentivo à carreira. Debateremos o recebimento de bolsas pelos docentes no contexto do programa e a responsabilização pela reorganização do trabalho das escolas “fomentadas”, retirada do Estado e repassada aos docentes das escolas “premiadas”. Portanto, um processo de responsabilização dos gestores escolares que aumenta suas atribuições em relação ao trabalho, tornando-se mais intensificado na medida em que lhe são reconhecidas as boas práticas de ensino.

9 CAPÍTULO 8 – RECONFIGURAÇÃO DOS PROCESSOS DE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE EM GOIÁS: mediações para a carreira

Quadro 15 – As mediações para a carreira

Mediações para a carreira	
Subcategorias	– O recebimento de bolsas e a participação das formações no Programa não acompanham a progressão na carreira pois os valores são variáveis e limitados e recebidos por execução em si, diferentemente da ideia de valorização da carreira magistério; – As premiações ou pagamento de bolsas alcançam um pequeno percentual da carreira; não há valorização do coletivo; – O trabalho pedagógico retroalimenta o processo avaliativo como objetivo central deste: ensinar para avaliar e avaliar para ensinar; – Aumento de atribuições aos gestores escolares das escolas “premiadas” com responsabilização pelo trabalho da escola “apoiada”; – Distanciamento da concepção de carreira institucionalizada pelo movimento docente.
Relação com o objetivo da pesquisa	– Identificar as implicações para a profissionalização e trabalho docente a partir de um novo modelo de gestão com a presença de APH nos programas para alfabetização estaduais, baseados na meritocracia indicada nas avaliações, pelo desempenho nos resultados.
Componentes Institucionais (Associação Bem Comum)	– Criação de incentivos; desenvolvimento das capacidades; Criação de materiais didáticos e metodologias; Avaliação e monitoramento.
Indicadores a partir dos dados documentais	– A formação continuada não vinculadas ao avanço na carreira (doc01, doc02, doc03, doc07, doc8, doc11); – As bolsas não são integralizadas como remuneração (doc16, doc17, doc18); – O trabalho é orientado para atender o processo avaliativo determinado pelo programa (doc7, doc21 e doc23); – Os procedimentos ligados à valorização profissional são temporários e fluidos dentro da periodicidade do programa doc01, doc02, doc03, doc07, doc8, doc11); – Relação direta entre resultados e merecimento (prêmio Leo e Léia) (doc 20, doc23, doc24, doc25, doc26).

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2024.

A nossa argumentação sobre essa categoria gira em torno de três referenciais:

1. O recebimento de bolsas não agrega na remuneração e são temporárias e com valores pré-fixados durante a vigência do acordo de cooperação do programa AlfaMais Goiás – 31 de dezembro de 2023 a 31 de dezembro de 2026 – ou seja, 3 anos;
2. O contexto do programa, pois ele não contribui para o avanço na carreira e

na formação recebida através dos cursos, nem no recebimento de bolsas, tampouco na premiação; e 3. A responsabilização dos gestores das escolas “premiadas” pela reformulação de proposta pedagógica das escolas “apoiadas”, com a ampliação de atribuições aos gestores, levando a intensificação do trabalho pela função que ocupam. Além disso, os valores da premiação são destinados a itens que compõem o rol do financiamento da educação pública, o que não assegura o aumento de recursos para a educação ou à alfabetização, muito menos a valorização profissional docente, mesmo que recebem uma bonificação pelo prêmio. Portanto, o contexto do programa *peelo recebimento de bolsas e a participação das formações não acompanham a progressão na carreira, pois os valores são variáveis e limitados e recebidos por execução em si, diferentemente da ideia de valorização da carreira magistério.*

Além da premiação instituída pela Lei nº 21. 073, de 9 de agosto de 2021, também são tratados como incentivos, o recebimento de bolsas pelos articuladores do programa nos níveis municipais, regionais e estaduais, conforme a Lei nº 21.071, de 9 de agosto de 2021, que diz respeito à criação do programa AlfaMais Goiás. Entendemos que esse mecanismo atinge negativa e diretamente a carreira docente, pois confere um adicional remuneratório apenas durante a vigência do programa, ou seja, não compõe os vencimentos estabelecidos na carreira. *As premiações ou pagamento de bolsas alcançam apenas um pequeno percentual da carreira, isto é, não há valorização do coletivo profissional.*

Primeiramente, analisamos o recebimento das bolsas. Elas são destinadas aos coordenadores, articuladores e formadores do programa. Os municípios selecionam os profissionais para o recebimento de 12 bolsas anuais para as ações do programa, em nível estadual, regional e municipal, conforme o quadro abaixo:

Tabela 7 – Quantidade e valores de bolsas – programa AlfaMais, 2021

Nível	Quantidade	Valor em R\$	Função
Estadual	01	2.0000	Coordenador
Estadual	01	1.800,00	Especialista em Educação Infantil
Estadual	01	1.800,00	Especialista em Alfabetização
Estadual	04	1.200,00	Professor formador em Educação Infantil
Estadual	04	1.200.00	Professor formador em Alfabetização
Regional	40	1.000,00	Articulador Regional

Tabela 7 – Quantidade e valores de bolsas – Programa AlfaMais, 2021 (continua)

Nível	Quantidade	Valor em R\$	Função
Regional	40	600,00	Formador em Educação Infantil
Regional	40	600,00	Formador em Alfabetização
Municipal	246	1.000,00	Articulador Municipal
Municipal	246	600,00	Formador em Educação Infantil
Municipal	246	600,00	Formador em Alfabetização

Fonte: elaborada pela autora, 2024, com base no Decreto nº 9.947/2021.

Ao todo são 11 categorias de bolsas em nível estadual, 120 em nível regional e 738 em nível municipal. Os docentes que integram a gestão, coordenação ou equipe de formação, e recebem as bolsas durante sua atuação no programa PARC/ABC, ocupam-se cada vez mais com questões administrativas, burocráticas e técnicas, tornando a sua participação limitada no processo de decisões e autonomia sobre seu trabalho. Cabe ressaltar que os docentes regentes em classe de alfabetização não recebem qualquer valor adicional para o trabalho no programa.

As bolsas são auxílios com pagamento pré-fixado e tempo determinado, geralmente usadas para a assistência acadêmica, não gerando vínculo de emprego com o bolsista devido ao seu caráter peremptório. As bolsas podem ser consideradas uma ajuda de custo para o trabalho com prazo determinado para estudantes e pesquisadores. Segundo o site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, (FNDE/MEC), as bolsas e auxílios são “programas desenvolvidos para o aperfeiçoamento (teórico e prático) e a atualização profissional de professores, gestores e funcionários das redes públicas de ensino no desenvolvimento das atividades de formação continuada” (FNDE/MEC, 2024). A concessão de bolsas é prevista em edital e pode ser oferecida por gestores nacionais ligados ao ministério da educação ou pelas secretarias estaduais de educação básica, instituições de ensino superior, escolas de aplicação e institutos federais de educação, ciência e tecnologia.

Os valores recebidos, conforme a tabela anterior são adicionados ao vencimento, que atualmente segue a tabela salarial, (atualizado em dezembro de 2022), além das gratificações e adicionais mencionados no capítulo 4.

Figura 12 – Salários da carreira magistério público de Goiás, 2022

QUADRO PERMANENTE DO PROFESSORES DO MAGISTÉRIO PÚBLICO ESTADUAL - LEI Nº 13.909, DE 25/09/2001 - Atualização Salarial Lei n.21.249 de 18/03/2022									
CARGO		CH	REFERÊNCIA / VENCIMENTO						
NOME	SÍMBOLO		A	B	C	D	E	F	G
Professor - I	P-I	20	1.922,82	1.922,82	1.922,82	1.922,82	1.922,82	1.922,82	1.922,82
		30	2.884,22	2.884,22	2.884,22	2.884,22	2.884,22	2.884,22	2.884,22
		40	3.845,63	3.845,63	3.845,63	3.845,63	3.845,63	3.845,63	3.845,63
Professor - II	P-II	20	1.922,82	1.922,82	1.922,82	1.922,82	1.922,82	1.922,82	1.922,82
		30	2.884,22	2.884,22	2.884,22	2.884,22	2.884,22	2.884,22	2.884,22
		40	3.845,63	3.845,63	3.845,63	3.845,63	3.845,63	3.845,63	3.845,63
Professor - III	P-III	20	1.971,69	2.011,12	2.051,34	2.092,37	2.134,22	2.176,90	2.220,44
		30	2.957,53	3.016,68	3.077,01	3.138,56	3.201,32	3.265,35	3.330,66
		40	3.943,37	4.022,24	4.102,68	4.184,74	4.268,43	4.353,80	4.440,88
Professor - IV	P-IV	20	2.223,08	2.267,54	2.312,89	2.359,15	2.406,33	2.454,46	2.503,55
		30	3.334,62	3.401,31	3.469,34	3.538,73	3.609,50	3.681,69	3.755,33
		40	4.446,16	4.535,08	4.625,78	4.718,30	4.812,66	4.908,92	5.007,10

Fonte: reproduzida pela autora conforme anexo da Lei nº 21.249 de 2022.

Como podemos verificar, a bolsa pode representar para os professores com carga horária de 40 horas semanais um valor de acréscimo que pode variar de 15,6% até 26%. Uma porcentagem expressiva e que pode gerar um facilitador quanto à adesão desses professores articuladores do programa, mesmo que exista um prazo temporário para o recebimento desses vencimentos. Esse quantitativo não agrega verbas permanentes ao vencimento, e os valores não são atualizados conforme o índice que mede a inflação, o Índice de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA), o que não garante uma valorização real da remuneração para a carreira. Destacamos ainda que o recebimento de “incentivos” advindos do programa PARC/ABC, não prevê o pagamento de bolsas para os professores regentes em classes de alfabetização, ou seja, aqueles que estão na linha de frente do trabalho pedagógico com os estudantes.

Os valores recebidos via bolsa não acompanham uma gradação com progressivo aumento na remuneração total como podemos constatar com as gratificações e/ou adicionais. Essas gratificações estão previstas em leis e normas específicas que variam conforme o ente federativo (federal, estadual, municipal) e a legislação local. Em geral, são regulamentadas por estatutos e planos de carreira que definem os critérios de concessão, valores e condições. A gratificação na carreira magistério público é um adicional ao salário básico do servidor, que visa reconhecer, premiar ou compensar condições especiais de trabalho, responsabilidades assumidas ou desempenho de funções adicionais.

No contexto da carreira de magistério público, esse benefício pode estar vinculado a fatores como o tempo de serviço, no qual as gratificações estão relacionadas ao período de trabalho prestado pelo servidor, sendo oferecidas a professores que atingem marcos temporais na carreira; a localidade e dificuldade de acesso são gratificações que podem ser oferecidas a docentes que atuam em áreas de difícil locomoção ou em localidades menos privilegiadas, como forma de compensar as condições adversas; por funções adicionais, quando professores assumem cargos de direção, coordenação pedagógica, supervisão ou outras funções além do ensino, também podem receber gratificações como forma de remunerar essas responsabilidades adicionais. E ainda gratificações ligadas à qualificação e titulação, devido ao alcance do nível acadêmico (especialização, mestrado e doutorado), gerando gratificações com base no incentivo à qualificação continuada.

A composição salarial, definidora da valorização profissional docente, é constituída conjuntamente pelos elementos indispensáveis da “formação inicial e permanente – que significa formação contínua e atualizada – carreira e jornada compatíveis, condições adequadas de trabalho e um salário que permita o exercício e o reconhecimento da profissão. (Vieira, 2013, p. 41-42). Portanto, o adicional de valores recebidos por parte dos professores coordenadores ou articuladores, que integram o programa AlfaMais Goiás não é compatível com a atividade realizada e não traduz o que definimos como valorização do trabalho e carreira docente. Nesse sentido, teríamos que considerar conjuntamente os critérios das condições de trabalho, de organização de atividade pedagógica e de adequação ao índice inflacionário.

Assim, diante das ações do programa pelos gestores e consultores do APH, Associação Bem Comum, diante de um enfoque técnico, a relação trabalho, carreira e valorização docente apresenta-se como descontinuada e enfraquecida. Nesse contexto, o papel dos professores se encontra conectado aos ideais da gestão empresarial, no qual, Laval (2019) denomina de "managerialização" das instituições de ensino, em que o foco se desloca do processo educacional para a eficiência administrativa e o controle de resultados quantificáveis com um viés voltado para o mercado. Esse processo envolve a aplicação de práticas empresariais e contabilidade gerencial nas escolas, influenciando desde o modo como as escolas são avaliadas até como seus objetivos são definidos. Essa transformação vai além de uma simples

administração mais eficiente e passa a envolver uma mudança no próprio objetivo da educação.

O segundo elemento que compõe a categoria de mediação para a carreira, se sustenta sobre as características objetivas do PARC/ABC, com adesão a princípios da gestão empresarial. Embora o objetivo geral do programa seja a alfabetização integral dos estudantes que concluem o 2º ano do ensino fundamental, os esforços se dão em torno de promover nos municípios a corrida por índices de alfabetização. Os professores estão ligados diretamente à realização das ações que denotam o alcance dos melhores índices no IDEGO-Alfa, em uma estrutura composta pela formação voltada ao uso dos materiais didáticos complementares, assim como aos bons resultados na avaliação de fluência e busca pela colocação entre as 150 escolas premiadas (ver anexo A) no prêmio Leia. Nesse contexto, apontamos um trabalho que envolve a consecução de ações de performatividade constituída na perspectiva gerencial de competitividade e responsabilização individual do docente, tendo a meritocracia como base de afirmação de tais ações. Além disso, os professores são copartícipes do programa para que a escola obtenha “bons resultados” (Hypólito, 2011, p. 72), em um imperativo de eficiência inspirado pela lógica empresarial (Laval, 2019).

Ao apresentar orientações para o uso dos resultados e índices do IDEAGO na escola e em cada sala de aula “como utilizar os dados do SAEGO ALFA 2023”, o Caed/UFJF identifica o índice de proficiência média na avaliação da escola ou da turma como um indicador que “informa se a escola tem conseguido melhorar o desempenho geral dos seus estudantes, isto é, se a escola agrega, ao longo do tempo, mais qualidade ao ensino que oferece (Saego Alfa, 2023; Revista da Alfabetização, 2023). Assim, *o trabalho pedagógico retroalimenta o processo avaliativo como seu objetivo central: ensinar para avaliar e avaliar para ensinar.*

Como vemos, há uma relação direta entre os resultados traduzidos nos índices da escola, ou da turma, e na qualidade de ensino. O conceito de qualidade é multifacetado e ligado às concepções epistemológicas sobre o ensino. No modelo gerencialista da educação, influenciado pelas políticas neoliberais, tende a tratar a educação como um serviço mercantil, e os alunos como consumidores, submetendo as instituições de ensino à lógica de mercado e a critérios de avaliação quantitativos. A qualidade de ensino, nessa visão, é amplamente definida por indicadores quantitativos como resultados de avaliações padronizadas, taxas de aprovação,

desempenho em rankings nacionais e internacionais e índices de evasão escolar. O que essa ideia de qualidade expressa é uma ideia de produtividade medida pela relação custo-benefício, focando em como maximizar os resultados educacionais com o mínimo de investimento em termos de tempo, recursos financeiros e humanos.

Em contraposição a essa ideia, na perspectiva do materialismo histórico e dialético, a qualidade é medida pela sua capacidade de contribuir para a transformação das estruturas sociais. Sob essa ótica, a educação deve ser um instrumento para a luta contra a exploração capitalista e para a construção de uma sociedade mais humanizada.

Ball (2015) analisa a cultura da gestão, do desempenho e da presença de novos papéis para os professores que atuam nessa dinâmica gerencialista e performática. Assim, o autor afirma que os docentes são “transformados em produtores/fornecedores, empresários da educação e administradores, e ficam sujeitos a avaliações, análises periódicas e a comparações de desempenho. Novas formas de disciplina são instituídas pela competição, eficiência e produtividade (Ball, 2015, p.546). O teórico, nessa perspectiva, afirma que

novos sistemas éticos são introduzidos, com base no interesse próprio da instituição, no pragmatismo e no valor performativo. Em cada caso, as tecnologias fornecem novas maneiras de descrever aquilo que fazemos e restringem nossas possibilidades de ação. Elas não nos determinam, mas nos capacitam especificamente [...] Aprendemos que podemos ser mais do que éramos. Na verdade, é muito sedutora a proposta de se ter um "envolvimento apaixonado na medida certa" no que diz respeito à excelência, a atingir o "máximo desempenho", a ser o "melhor", a alcançar a mais alta classificação do ensino ou da pesquisa, a obter pontos por reconhecimento [...] Mas o que está ocorrendo é que a complexidade humana vê-se reduzida à forma mais simples possível: números em uma tabela (Ball, 2015, p.546).

Nesse contexto, os mecanismos de controle empresariais desconsideram as desigualdades entre os municípios, sejam elas econômicas ou sociais, na afirmativa de uma parametrização das ações, reconhecidas pela aplicação de recursos didático-metodológicos na orientação dada via cursos de formação. Assim, vendem-se a ideia de que, pela forma igualitária e padronizada, seria possível alcançar o desempenho para os melhores índices.

Os fatores de impacto sobre o papel social da escola também se tornam invisibilizados no contexto dos documentos analisados. Sobre os dados do programa, há um silenciamento aos estudantes alfabetizando da educação especial (pessoas

com deficiência, física e/ou intelectual, transtornos globais de desenvolvimento (TGD) e/ou altas habilidades) e sobre o trabalho pedagógico que considere as questões voltadas à diversidade e às necessidades educacionais desses estudantes como premissa do direito à educação. O compromisso com a educação para todos, socialmente referenciada, cultivada na autonomia docente e em sua liberdade de cátedra se opõe à lógica de performatividade, na qual os incentivos ou investimentos são destinados à própria manutenção da organização gerencialista e cultura do desempenho. De acordo com Ball (2005),

se os administradores da escola em que o professor trabalha quisessem obter melhorias no desempenho, medindo segundo critérios externos ou médias competitivas, eles provavelmente não investiriam no trabalho para crianças com necessidades especiais, cujas margens para apresentar um desempenho melhor são limitadas. Na rígida lógica da cultura do desempenho, uma organização só investirá dinheiro onde puder obter retornos mensuráveis (Ball, 2005, p. 556).

A lógica performativa atribuída pelo programa PARC/ABC impõe para os professores um trabalho cartesiano e alienante em que, ao cumprir todos os mecanismos e estratégias previstas, os resultados seriam os melhores. A complexidade do trabalho educativo é subsumida à mesma lógica que da produção capitalista, como acontece no setor empresarial. A emancipação do ser humano, como princípio educativo e os valores sociais éticos e de respeito à diversidade estão pouco presentes nos documentos. A forma como se apresenta o objetivo geral das formações no PARC expõe elementos para essa nossa argumentação:

Promover processos de reflexão e compreensão sobre planejamento de gestão e docente, com ênfase na sua inter-relação com o currículo e a avaliação na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, a fim de **efetivar práticas pedagógicas mais significativas, nas instituições escolares, que possibilitem os estudantes serem alfabetizados na idade prevista (2º ano do EF)** (Doc 07, apresentação Parc Pedagógico, p.4, grifos nossos).

Há uma limitação do ponto de vista entre o currículo e a matriz de avaliação. Esses elementos estão diretamente relacionados à “efetivação de práticas pedagógicas significativas” e na “idade certa”, ou seja, a centralidade está em obter o resultado imediato e restrito. Mas, sabemos que no processo educativo não é possível estabelecer metas sem considerar as mediações e descaminhos próprios das

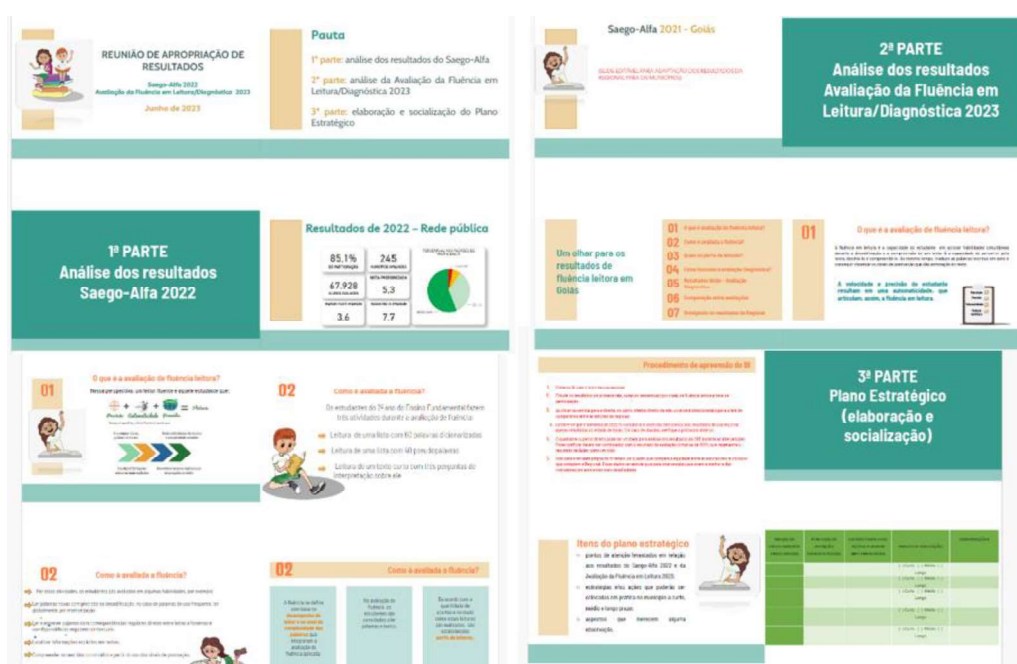
relações humanas, portanto, não temos uma certeza exata de resultados. Tudo é processo do trabalho educativo e vai depender das determinações dadas em cada contexto escolar.

Da Silva (2005) nos ajuda a estabelecer a relação entre o trabalho educativo e a alienação e como esse processo atua nas mediações sobre a carreira:

Professores e alunos, no interior da ordem capitalista, são considerados em termos daquilo que podem produzir, e, portanto, as produções consideradas como valiosas são aquelas que podem ser avaliadas com facilidade. Muitos alunos sofrem as pressões das notas, pontos, exames, qualificações. O processo envolvido na atribuição de notas e avaliação influencia também os professores, afetando suas relações, a maneira pela qual lecionam e o próprio currículo. Os professores podem ser considerados ao mesmo tempo como trabalhadores e como mercadorias em produção. Dentro da escola, o aluno tem também um potencial de trabalho. Ao trocar o produto de seu trabalho por objetos na forma de pontos, notas, ou diplomas e certificados, podemos compará-los aos salários, ou recompensa (Da Silva, 2005, p. 106).

Nesse sentido, a percepção de bolsas e certificação pelo PARC/ABC coadunam com a métrica dos valores da ordem capitalista, assim como a ideia de mensuração de resultados verificáveis pela avaliação de larga escala. Para validar esse processo, identificamos um protocolo de “análise dos resultados do Saego- Alfa”, oferecidos pelo Caed/UFJF conforme, doc40, Template SAEGO e fluência:

Figura 13 – Análise dos resultados do Saego-Alfa (2022) e avaliação de fluência (2023)



Fonte: reproduzida pela autora conforme o doc40, template SAEGO e fluência.

Trata-se de mecanismos dispostos linearmente que compõe um rito de retroalimentação do programa Parc/ABC, sendo composto pela formação orientada para a efetivação do programa, análise do desempenho no Saego-Alfa e formações sobre os resultados, “estabelecendo relações entre currículo, avaliação e priorização curricular” (Caed/UFJF, Roteiro Saego-Alfa, 2022). O percurso formativo e avaliativo com análise de resultados se concentra na realização e recondução das ações do programa em si. A plataforma do CAEd, Plataforma de Avaliação e Monitoramento da Educação de Goiás apresenta um card (aba) sobre o desenvolvimento profissional na qual se encontram orientações para todos os profissionais que atuam na área da educação, com as seguintes estratégias formativas:

no card de desenvolvimento profissional será possível se aperfeiçoar - através de formações, oficinas e/ou especializações - em temas e conceitos interligados à avaliação externa, como a elaboração de itens, gestão do currículo, gestão escolar, alinhamento para aplicadores dos testes, e, **principalmente, a apropriação dos resultados produzidos pela avaliação** (Caed, website, Plataforma de Avaliação e Monitoramento da Educação de Goiás, grifos nossos, 2024).

Nesse caso, as estratégias para a formação continuada não cumprem com os ideais mais pontuais da profissionalização, pois não reconhecem a totalidade no processo formativo, reduzindo-o a compreensão ligada diretamente às estratégias e soluções dadas pelo programa em si.

A formação para os profissionais da educação no Goiás é apontada nas diretrizes pedagógicas da SEDUC-GO (2024) como uma estratégia de apoio ao desenvolvimento curricular, de responsabilidade do Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação, o CEPFOR, a condução sobre a formação continuada é dada a partir do planejamento, elaboração, implementação e acompanhamento da política de formação continuada do Goiás. As formações ocorrem de forma remota, presencial ou híbrida (Diretrizes Pedagógicas da SEDUC-GO). As concepções de formação, assim como os critérios que contribuem para o desenvolvimento profissional docente, não são detalhadamente definidos no documento, apenas de maneira geral, as atribuições, objetivos e principal ação do CEPFOR.

Nessa condição, as ações de formação no interior do programa AlfaMais estão pouco articuladas com o sentido de formação na perspectiva de desenvolvimento profissional e com o poder de controle sobre o campo de seu trabalho e as formas de autonomia.

Por fim, analisamos o aumento de atribuições e responsabilização pelo trabalho docente, com o prêmio Leia na forma de “cooperação técnica pedagógica”. Os gestores das escolas premiadas e escolas apoiadas, conforme o doc28, devem produzir o Plano de Aplicação dos Recursos Financeiros (PARFI), um documento, no formato de planilha, com o detalhamento das ações a serem executadas após o recebimento dos recursos (80 mil para as escolas premiadas e 40 mil para as escolas apoiadas). Segundo o doc28, o

PARFI deve ser orientado à resolver as necessidades concretas mais urgentes das unidades escolares. Para isso, no caso das premiadas um estudo interno deve ser realizado, e no caso das fomentadas a visita de diagnóstico servirá de guia para o preenchimento do PARFI (doc28, Plano de aplicação dos recursos financeiros, PARFI, 2022).

Para cada objetivo do Plano, deve ser associada uma meta. As ações são escolhidas dentro da lista dos objetivos, ou seja, devem estar vinculadas a um propósito. A orientação para as escolas premiadas é de que a” elaboração do seu PARFI deve ser baseada nas necessidades concretas da sua unidade escolar. Esse estudo pode ser realizado de forma interna”. Já para as escolas apoiadas, “a ficha de relatório diagnóstico do prêmio LEIA fundamentará a elaboração do seu PARFI. Fruto da cooperação técnico-pedagógica, o diagnóstico apontará os principais pontos de atenção para a melhoria da qualidade”. Assim, os gestores que foram premiados, ficam responsáveis pela colaboração na elaboração do Plano de Aplicação dos Recursos Financeiros, adicionando mais essa atribuição às suas demandas enquanto gestor escolar.

Quadro 16– Exemplificação dos dados do PARFI (2023)

Descrição do Objetivo	Descrição da ação
– Estabelecer que 20% do prêmio às escolas premiadas, sejam aplicados para a bonificação dos professores do 1° e 2° ano; – Estabelecer políticas de valorização nas instituições escolares incentive a participação de todos, estimule o crescimento da equipe e dê visibilidade ao trabalho docente.	– Pagamento de prêmio ou bônus para os professores do 1° e 2° ano.
– Cooperar por meio do Prêmio LEIA com recursos financeiros para serem gastos com as ações financiáveis, tanto de capital, como de custeio na aquisição de recursos de acordo com os resultados apontados no diagnóstico da escola;	– Aquisição de mobiliário e equipamento; - Adquirir material para reparos e conservação de bens imóveis; – Adquirir material para reparos e conservação de bens imóveis.
– Subsidiar o professor com aporte teórico-prático, financiável e não financiável no sentido de garantir o melhoramento do planejamento do professor por meio de aquisição de livros pedagógicos, formação em trabalho, oficinas, palestras, workshop e outros.	– Oficinas com professores; – Hospedar professores e diretor em hotéis para participar de formações; – Grupos de trabalho; – Palestra com especialistas; – Trocas de Experiências; – Apresentação de boas práticas; – Aquisição de combustível automotivo – álcool, diesel ou gasolina, para viagens de formação; – Aquisição de livros pedagógicos para professores e literários para estudantes; – Hospedagens e outras despesas com colaboradores eventuais.
– Promover formação em serviço, oficinas de análise de dados, workshops e outras ações didático-pedagógica aos professores no sentido de elaboração de atividades contextualizadas e individualizadas para cada nível de proficiência do estudante. – Adquirir materiais pedagógicos como: jogos, livros literários, impressão de materiais voltados para as aprendizagens dos estudantes. – Adquirir livros literários voltados para cada ano escolar e montar espaços de leitura.'	– Escolher coletivamente os livros pedagógicos de acordo com a realidade de cada turma; – Imprimir atividades para os estudantes; – Aquisição de chamex (papel) para atividades; – Escolher brinquedos pedagógicos educativos de acordo com as necessidades no processo de leitura e escrita; – Aquisição de livros pedagógicos para professores e literários para estudantes; – Adquirir jogos pedagógicos; – Montar uma sala de leitura; – Montagem cantinho de leitura; – Promover Rodas de leitura; – Promover empréstimo de livros para casa. – Promover jogos entre os alunos; – Aquisição de <i>tonner</i>.

Quadro 16– Exemplificação dos dados do PARFI (2023) (continua)

Descrição do Objetivo	Descrição da ação
– Aprofundar os estudos sobre o Documento Curricular para Goiás - Ampliado com ênfase na perspectiva enunciativo-discursiva, que embasa o material Leitura, Escrita e Interpretação na Alfabetização (LEIA); – Realizar ações específicas para as equipes pedagógicas municipais, no sentido de orientar sobre a importância da utilização do documento curricular elaborado para todo o território goiano, uma vez que, as avaliações são norteadas por esse documento. – Realizar palestras, grupos de trabalho, troca de experiência, apresentação de boas práticas voltadas para a importância do acolhimento dentro da rotina pedagógica; – Promover reuniões de apropriação de dados das avaliações da Fluência e SAEGO Alfa; – Realizar palestras com especialistas em apropriação de dados e proposições de intervenções; -Criar grupos de estudos no ambiente escolar voltados para a análise de dados e proposição de intervenções.	– Oficinas com professores; – Palestra com especialistas; – Grupos de trabalho com a equipe escolar; – Trocas de experiências; – Apresentação de boas práticas; – Aquisição de livros pedagógicos para professores e literários para estudantes; – Reuniões de devolutivas sobre as aulas dos professores; – Supervisão orientada da prática do professor; – Hospedar professores e diretor em Hotel para participar de formações; – Hospedar professores e diretor em Hotel para participar de formações; – Reunião para apresentação dos dados da avaliação.
– Acompanhar a movimentação financeira	– Documentar os rendimentos da conta do Prêmio LEIA

Fonte: elaborada pela autora, com base nos dados do doc28, 2024.

O plano deve incluir a modalidade do bem, custeio ou bens de capital, os valores para cada ação. Deve informar também se a ação é financiável ou não, assim como a porcentagem do gasto referente ao total, data de início e data de fim e informar o código fiscal de cada ação. Um dos objetivos do documento é acompanhar a movimentação financeira da premiação recebida. As ações são escolhidas, a partir de uma lista que contém o objetivo e meta a ser vinculada. Os gestores escolherão as ações nas quais desejam, a fim de atender às necessidades materiais da escola.

O que nos chamou mais atenção foi o conteúdo descrito nos objetivos e ações. A exceção do pagamento de 20% de bônus para os professores de 1º e 2º anos, todos os demais itens já deveriam contar com o financiamento público. Os elementos ligados à formação, como organização de “oficinas e workshops e outras ações didático-pedagógica aos professores” e aquisição de materiais básicos como “papel” e “tonner” chegam a ser uma afronta por serem considerados itens de premiação. Na verdade, os itens para aquisição pós-prêmio, e as ações descritas, já se encontram no rol de itens financiáveis pelo poder público.

Dentre os itens que podem ser custeados com os valores do prêmio, estão a aquisição de equipamentos e acervos de livros, melhorias físicas, bônus para o docente, investimento nas formações (doc28, Plano de aplicação dos recursos financeiros). A LDB, em seu artigo 70, relaciona os itens que podem ser adquiridos e custeados com recursos da Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE), capitaneados de impostos, transferências constitucionais, contribuições sociais e outras fontes. São eles: a aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino; a realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento do ensino; a aquisição de material didático-escolar; a subvenção a instituições públicas ou privadas sem fins lucrativos (com atuação exclusiva em educação), entre outros. Esses itens refletem as despesas que promovem diretamente a melhoria da qualidade da educação. O objetivo é garantir que os recursos da MDE sejam aplicados diretamente em ações que beneficiem o processo de ensino e aprendizagem.

A Lei de Manutenção e Desenvolvimento da Educação (Lei nº 14.113/2020) prevê que os recursos financeiros podem ser utilizados para diversas finalidades. Entre elas, destacam-se as despesas com a educação básica, que incluem salários de professores, formação continuada e a manutenção e desenvolvimento de infraestruturas escolares. A lei também prevê financiamento para programas de inclusão que garantam o acesso e a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade, além da aquisição de material didático, como livros e tecnologias educacionais. O apoio a serviços de saúde nas escolas e o desenvolvimento de projetos educacionais que visem à melhoria da qualidade do ensino e à gestão escolar também são contemplados. Por fim, a formação de professores é uma prioridade, com foco na capacitação e no desenvolvimento profissional para aprimorar a prática docente. A lei busca, assim, assegurar que os recursos sejam utilizados de maneira eficiente e transparente, promovendo uma educação de qualidade para todos.

Vitor Paro (2007) argumenta que a Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) representa uma forma de descentralização que, embora aparente promover a autonomia das instituições educacionais, na prática reforça a responsabilização financeira. Segundo ele, essa abordagem desloca a responsabilidade sobre os resultados educacionais para as escolas e os gestores locais, sem, no entanto, conceder a verdadeira autonomia necessária para a gestão efetiva dos recursos.

Paro (2007), destaca que a ênfase na responsabilização muitas vezes resulta em pressões por resultados imediatos, o que pode limitar a capacidade das escolas de planejar e implementar melhorias de longo prazo. Assim, a MDE pode criar um cenário em que as escolas são responsabilizadas pelo desempenho sem o suporte adequado ou a liberdade para tomar decisões financeiras que impactem diretamente a qualidade do ensino. Essa dinâmica, portanto, distingue-se da verdadeira autonomia, que deve incluir a capacidade de gestão financeira e estratégica das instituições educacionais.

Além da elaboração do Plano PARFI, as escolas premiadas têm como obrigação de propor colaboração técnico-pedagógica com uma das escolas apoiadas, ou seja, aquelas com menores índices no IDEGO-Alfa. O doc27, termo de aceitação e compromisso de cooperação técnico-pedagógica, traz como determinação que

a escola premiada contribuirá na elaboração e implementação do Plano de Aplicação dos Recursos Financeiros – PARFI, visando à melhoria da aprendizagem e a elevação dos indicadores educacionais da unidade escolar contemplada com o Incentivo à Alfabetização na graduação Fomento (doc27, Termo de aceitação e compromisso de cooperação técnico-pedagógica).

Portanto, há um comprometimento dos gestores que tiveram suas escolas premiadas, para propor soluções para uma outra, apoiada ou fomentada. O pagamento da premiação é feito em duas parcelas. Na primeira, a escola recebe 60% do valor, e o restante é condicionado ao cumprimento. Além disso os gestores das escolas premiadas são responsáveis pelo

acolhimento de uma escola fomentada que deverá, preferencialmente, pertencer à mesma jurisdição regional da escola premiada; à apresentação para a Coordenação regional de Educação de um plano de trabalho de cooperação técnico-pedagógico nas unidades escolares fomentadas; à continuidade dos bons resultados de alfabetização, comprovados pelo SAEGO-ALFA, subsequente ao do ano em que a escola foi premiada; e ao acréscimo no índice do SAEGO-Alfa nas escolas fomentadas, subsequente ao ano que a unidade escolar assim foi considerada” (art.5º, § 3ºDecreto nº 10.270 de 13 de junho de 2023).

As escolas premiadas têm o prazo de 30 dias para a elaboração do PARFI sob pena da Seduc convocar a próxima escola da lista (art. 5º, §2º da Portaria nº

3.386/2023 – doc20). De acordo com o art. nº 10, da mesma portaria, as escolas, segundo critérios próprios, poderão utilizar os valores da premiação para:

- Formações: curso, contratação de especialistas, apoio logístico (materiais, passagens, hospedagens...), dentre outros;
- Equipamentos: computadores, móveis para compor o espaço de leitura, aparelho de som, televisão, mural, lousa digital, quadro liso, dentre outros;
- Melhoria de instalações físicas: iluminação, climatização, ampliação e montagem de espaços de leitura e sala de aula, ampliação e montagem de espaço *maker*, dentre outros;
- Bonificação aos docentes regentes nas salas de 1º e 2º anos, no percentual de 20% (vinte por cento);
- Acervo didático-pedagógico: livros literários, jogos pedagógicos, alfabeto móvel, dentre outros.

Os gestores devem realizar a pesquisa de preços com 3 orçamentos e juntar recibos, faturas e notas fiscais em documentação comprobatória das aquisições, além de “relatório da execução físico-financeira do projeto pactuado, com menção aos bens, materiais e/ou serviços adquiridos com recursos do prêmio” (art.13 doc20), que faz parte de um checklist de documentos necessários à instrução processual do recebimento do prêmio LEIA.

Esse arcabouço de ações, mediante as condições para o recebimento do prêmio traz novas atribuições à equipe gestora, que por sua vez, acumula a responsabilização pela elaboração e implementação de um plano de melhoria para a escola apoiada. Há uma naturalização dos processos de intensificação do trabalho, ao se atribuir maior quantidade de atribuições aos docentes, que não pertencem as suas responsabilidades habituais de gestores escolares. O compromisso de apoiar as escolas com maiores desafios e vulnerabilidades deve ser do poder público, municipal, estadual e federal. Não cabe aos gestores que desempenham um trabalho considerado efetivo assumirem atribuições de outras ordens, além das que já cumprem enquanto gestores das escolas que pertencem.

A pesquisa de Oliveira; Vieira; Augusto (2014) debate sobre as mudanças ocorridas na gestão escolar e, com isso, as dificuldades que os diretores têm enfrentado em seu trabalho “para atender às expectativas que são depositadas sobre eles, quer pelos docentes na sua atuação profissional, quer pela administração educacional, quando lhes exigem o papel de gestor de suas políticas” (Oliveira; Vieira;

Augusto 2014, p. 531). O estudo pondera que o trabalho do diretor ficou mais complexo nas questões administrativas e contábeis, pois os diretores passaram a administrar contas bancárias e diferentes fontes de recursos destinados a diversos programas e projetos desenvolvidos na escola. Com isso, ampliou-se as demandas e atribuições para professores e gestores, juntamente com a maior autonomia das escolas. Segundo Oliveira; Vieira; Augusto (2014),

o paradoxo desse modelo regulatório é que ao mesmo tempo que cresce a autonomia dos sujeitos também aumenta o controle sobre eles. Esse modelo de autonomia está centrado em maior responsabilização dos envolvidos que têm de responder pelo que fazem, como fazem e para quem fazem. Sendo assim, aumenta a responsabilidade dos trabalhadores docentes sobre o êxito dos alunos, ampliando os raios de ação e competência desses profissionais (Oliveira; Vieira; Augusto, 2014, p. 535).

O trabalho de De Almeida (2004) discute justamente essa responsabilização pelo sucesso ou fracasso escolar na qual a figura do professor é central. No modelo de educação empresarial apresentado, identificamos que “por força de interesses diversos, os professores passaram a ser apontados como responsáveis pelas deficiências presentes na escola. Ao mesmo tempo, novas demandas têm sido colocadas pela reordenação do mundo do trabalho” (De Almeida, 2004, p.168). As condições para o recebimento do prêmio passam, entre outras questões, pelo desempenho do docente.

O desenvolvimento profissional do professor como regente ou nas funções de gestão, são produzidos no contexto da própria escola, que passa por redefinições quanto ao objeto de melhoria da escola, da busca pela qualidade que passa a significar bom desempenho nos índices escolares. O trabalho ganha outras dimensões que acrescentam atribuições pedagógicas, além das já pactuadas pelo processo de trabalho. No caso, os profissionais da escola premiada devem se responsabilizar pelos próprios resultados, enquanto os gestores das instituições apoiadas são considerados incapazes de elaborar ou cumprir sozinhas as determinações do Parc/ABC e, desse modo, alcançar os índices desejáveis. Na verdade, os processos de reestruturação do projeto político pedagógico da escola deveriam ser responsabilidade do coletivo da própria instituição escolar, pois estão incluídos no processo e possuem as condições necessárias para repensar o planejamento e estabelecer os critérios para o avanço escolar. Muitas vezes, nesses

casos, a falta de recursos materiais e humanos comprometem o processo de ensino em sua materialidade.

Esse processo se dá na organização coletiva e sobre a reflexão dos próprios resultados, assim como, na consideração de aspectos conjecturais, estruturais, sociais e outras determinações do contexto da instituição. Ele gera para a escola premiada outras demandas que vão além das atribuições já existentes, colaborando com uma intensificação do trabalho realizado por efeito da premiação. Ademais, essa ordem impõe ações burocráticas como a de prestação de contas, abertura de conta bancária, pesquisas de preço que demandam tempo contabilizados da jornada de trabalho desses profissionais. As escolas assumem nesse caso a responsabilidade e competências que são do estado, entre elas, a formulação e a execução da política estadual de educação (art.25 da Lei nº 21.792, de 16 de fevereiro de 2023).

Os itens relacionados no Plano de aplicação dos Recursos Financeiros, estão muito próximos aos previstos pelo uso dos recursos Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE). À exceção do bônus de 20% para os docentes, esses itens já existem como finalidade do financiamento da educação pública e não deveriam figurar como itens de premiação ou como forma de incentivo à alfabetização.

A carreira docente é reafirmada por mediações sob novas demandas para a gestão pública escolar, correlacionadas com as relações de mercado, nas quais o professor é colocado no papel de “colaborador para a efetiva realização dos padrões standardizados de um currículo necessário para a reestruturação econômica do capitalismo no contexto da globalização” (Hypolito, 2011 *apud* Garcia, Correa, Arelaro, Adrião, Borghi e Bertagna, 2014, p. 48).

Em contradição, ao mesmo tempo em que é reduzida a autonomia do trabalho coletivo dos professores, ao assumirem as ações do Programa Parc na Alfabetização, ela é reafirmada sob forma de responsabilização pelo cooperação técnica-pedagógica com a escola, cujo desempenho tenha sido insuficiente para os índices do SAEGO.

A carreira docente e seus processos de profissionalização vem sofrendo uma reconfiguração na medida em que: há uma atuação hegemônica e em rede dos Aparelhos Privados de Hegemonia na governança das políticas estatuais para a alfabetização de crianças; os procedimentos do programa em relação a formação continuada e a avaliação não contribuem para a progressão na carreira, não geram processos mais aprofundados sobre os conhecimentos da alfabetização, sendo orientados para a execução do programa em si; o trabalho docente é esvaziado de

sua autonomia, sendo conduzido por agentes externos ao processo, que pensam o planejamento pedagógico, elaboram o material e definem práticas para os professores alfabetizadores, considerados como executores do programa; as bolsas ou premiações não atingem todos os envolvidos no processo educativo, a carreira em sua totalidade, sendo fluidas e pré-fixadas com prazos para serem retiradas, caracterizando uma meritocracia restringida a poucos; a disponibilidade de recursos é precária, sendo reparada pela instituição de premiação por desempenho. Por fim, o aumento da intensificação do trabalho dos gestores com o trabalho efetivo, responsabilizando o gestor com planejamento para outra instituição, além de suas atribuições pré-definidas; o objetivo da avaliação é direcionado para o alcance de melhor desempenho nos índices estaduais e dissociado do objetivo geral do programa – alfabetizar todas as crianças do estado até o final do 2º Ano do Ensino Fundamental. Todos esses elementos não dialogam com os princípios reais para a valorização da carreira magistério e profissionalização docente, como um compromisso institucional, social e político, melhoria das condições de trabalho, formação continuada que contemple a unidade teoria e prática e a promoção de uma gestão educacional democrática que respeite a autonomia pedagógica e o bem-estar do profissional. Em contraposição, esses elementos, informam na verdade o movimento oposto, o de desprofissionalização e desvalorização da carreira magistério.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral o intuito de reconhecer as configurações atuais de profissionalização docente frente aos novos modelos de governança nas políticas educacionais. Tomamos como referência a atuação em programas destinados às classes de alfabetização que têm sido pautadas nos fundamentos e mecanismos de privatização dos Aparelhos Privados de Hegemonia. Para isso, procuramos responder a três objetivos: identificar os mecanismos e estratégias de privatização dos principais Aparelhos Privados de Hegemonia que atuam em programas estaduais de alfabetização; reconhecer a configuração dada para os processos de profissionalização com a atuação dos APH na governança em programas de alfabetização do estado, em regime de colaboração com seus municípios; e identificar as implicações de um paradigma formativo para o trabalho e carreira docente a partir de um novo modelo de gestão, compartilhado entre Estado e APH, via Regime de Colaboração com municípios.

Os resultados desta pesquisa apontam para um processo de desprofissionalização docente, especialmente diante da presença e influência de instituições privadas na gestão de programas da rede pública de ensino. As cinco categorias explicativas identificadas, hegemonia na governança em programas estaduais de alfabetização; a formação continuada voltada para o programa em si; o trabalho orientado com separação entre concepção e execução; a meritocracia restrita; e as mediações para a carreira, revelam o impacto dessas dinâmicas na trajetória e valorização profissional dos professores.

Quando essas políticas são adotadas, particularmente aquelas que atrelam responsabilização e mérito, há uma manutenção do estranhamento nas relações de trabalho e humanas. O professor, ao invés de atuar de forma autônoma e reflexiva, torna-se responsável pela produção de desempenho, devendo alcançar metas impostas por avaliações externas, como a SAEGO-Alfa. O trabalho docente perde seu caráter humanizador, e a noção de "qualidade" no ensino é reduzida a índices de desempenho, vinculados a uma premiação que deveria fazer parte do financiamento público da educação.

A formação continuada, no contexto do programa, concentra-se na implementação de materiais e diretrizes externas, com o professor sendo o único responsável pela execução e pelos resultados esperados. Isso gera também uma

classificação de "bons" e "maus" docentes, baseada no sucesso ou fracasso em atender as expectativas do programa e no ranqueamento das escolas. Essa dinâmica, que envolve competitividade entre as escolas, reflete a lógica do mercado e modifica profundamente o papel do trabalhador docente, agora regido por uma racionalidade empresarial que privilegia resultados e eficiência técnica, em detrimento do processo educativo.

As instituições privadas envolvidas, a Associação Bem Comum, a Fundação Lemann e o Instituto Natura, atuam como Aparelhos Privados de Hegemonia (APH), colocando a responsabilidade do sucesso exclusivamente nas mãos dos professores, desde que sigam rigorosamente as diretrizes do programa, incluindo a utilização do material complementar e a aplicação das provas de fluência.

Nesse contexto, o Estado assume um papel contraditório e secundário, limitando-se a mediar o trabalho dos professores e recompensar um número reduzido de escolas que alcançam bons resultados, mas, central ao dar o aval às prerrogativas dos APH a serem cumpridas pelos profissionais. Esse modelo ignora fatores essenciais como a autonomia docente, as especificidades no processo de aquisição de leitura e escrita pelos estudantes, o número de alunos por turma, as necessidades especiais e as desigualdades socioeconômicas locais — fatores que impactam diretamente o trabalho docente, mas são invisibilizados nas propostas do programa. A interseccionalidade de gênero e a educação antirracista são silenciadas. Assim como, não há diálogo entre os setores sociais, tanto para a formação docente, como para as práticas alfabetizadoras reais e suas necessidades mediatizadas.

A prática de bonificação por mérito, restrita a um número reduzido de escolas, não garante uma valorização real dos docentes, limitando-se a recompensas temporárias. O neoliberalismo na educação promove novas formas de governança em que o Estado facilita a expansão do mercado, deslocando suas responsabilidades para o setor privado e criando um ambiente em que a eficiência e os resultados são priorizados sobre os processos educativos.

Concluimos, assim, que há uma hegemonia na gestão dos programas de alfabetização pelos APH, que introduzem mecanismos de privatização na rede pública de ensino. A lógica meritocrática e a responsabilização docente enfraquecem o papel coletivo e transformador da escola e reduzem os professores a meros executores de estratégias empresariais. Além disso, a formação continuada é instrumentalizada,

focada exclusivamente na execução de programas padronizados, enquanto o trabalho docente, separado entre concepção e execução, não valoriza o professor como produtor de conhecimento. Esse cenário aponta para uma desprofissionalização em várias ordens, impactando negativamente a carreira docente, que deveria ser valorizada de forma integral e não apenas pela ótica da performance e dos resultados imediatos. O panorama apresentado reflete um desafio estrutural que muitos professores da rede pública enfrentam devido à introdução de lógicas empresariais e privatizantes na gestão da educação, especialmente no contexto dos programas de alfabetização. No entanto, existem alternativas democráticas que podem ser construídas coletivamente para resistir a essa lógica e reafirmar o papel transformador da escola pública: pelo fortalecimento de coletivos docentes, articulação dos movimentos sindicais, sociais e associações de professores, na atuação no campo político pelos docentes, na reivindicação e construção de formações continuadas que valorizem a autonomia docente que promovam o debate teórico-crítico e possibilitem a troca de experiências entre professores, assim como, na valorização dos professores como construtores de conhecimento.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz; RAMOS, Mozart Neves (Org.). **Regime de colaboração e associativismo territorial**: arranjos de desenvolvimento da educação. São Paulo: Fundação Santillana / Editora Moderna, 2012.

ADRIÃO, Theresa. **A Privatização da Educação Básica no Brasil**: considerações sobre a incidência de corporações na gestão da educação pública. In: PINTO, José Marcelino; ARAUJO, Luiz (Org.). **Público X Privado em tempos de golpe**. São Paulo: Fundação Lauro Campos/ Fineduca, 2017.

_____. **Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil**: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. Currículo sem fronteiras, v. 18, n. 1, p. 8-28, 2018.

_____. **Atores privados na educação pública paulista**: relação duradoura e melhorias pouco evidentes. In: VENCO, Selma; BERTAGNA, Regiane Helena; GARCIA, Teise (Orgs.). **Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira**: incidência de atores privados nos sistemas estaduais das regiões Nordeste e Sudeste (2005-2018). Coleção Estudos sobre a privatização no Brasil. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. v. 3.

_____; PERONI, Vera. **Consequências da atuação do Instituto Ayrton Senna para a gestão da educação pública**: observações sobre dez casos em estudo. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DA ANPAE. 25º, 2011, São Paulo. **Anais eletrônicos** ... São Paulo: 2011. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/trabalhosCompleto01.htm>. Acesso em: 3 jan. 2021.

ALFERES, Marcia Aparecida; MAINARDES, Jefferson. **O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em ação**: revisão de literatura. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 27, p. 47-68, 2018.

ALIAGA, Luciana. **Do sul ao norte**: uma introdução a Gramsci. **Marília: Lutas Anticapital**, 2021.

ALMEIDA, Renato Barros de. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores – RENAFOR**: institucionalidade, concepções, contradições e possibilidades. 2020. 329 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

ALVES, Andrêssa Gomes de Rezende; FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. **Redefinição do papel do Estado no Brasil**: implicações do Terceiro Setor para as políticas de gestão da educação básica. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DA ANPAE. XXVI, 2013, Recife. **Anais eletrônicos** ... Disponível em: <http://www.url completa>. Acesso em: 3 jan. 2000.

ALVES, Andrêssa Gomes de Rezende; SEVERINO, Jorismary Lescano. **“Terceiro setor” e educação**: configurações, impasses e perspectivas. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DA ANPAE. 25º, 2011, São Paulo. **Anais eletrônicos** ... São Paulo: 2011. Disponível em:

<https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/trabalhosCompleto01.htm>. Acesso em: 3 jan. 2021.

ANTUNES, Marina Ferreira de Souza. **A política de formação de professores/as em serviço**: análise do projeto escolas referência de Minas Gerais. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/207>. Acesso em 17 de Dez. de 2021.

ANTUNES, Ricardo. A centralidade do trabalho hoje. **Sociedade e Estado**, v. 11, n. 2, p. 281-294, 1996.

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1987.

ARAÚJO, S. G. **A gestão educacional e os ADES**: um estudo sobre as suas características e impactos na educação básica. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

ÁVILA, Elaine Rodrigues de; GONZALEZ, Regina Coutinho. **A parceria público-privada do projeto Autonomia carioca**: a relação de uma aceleração de estudos com índices qualificadores da rede pública carioca (2010-2014). In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DA ANPAE. XXVIII, 2017, João Pessoa. **Anais eletrônicos** Disponível em: <https://anpae.org.br/XXVIISIMPÓSIO/publicacao/AnaisXXVIISimpósio2017.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2022.

BALL, Stephen J. Educação Global S. A. **Novas redes de políticas e o imaginário neoliberal**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014. 270 p

BALL, Stephen J. **Profissionalismo, gerencialismo e performatividade**. Cadernos de pesquisa, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005.

BARBACELI, Juliana Trindade. **A formação por competências como modelo atual de formação de professores e os desafios para a profissionalização da docência**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <<http://www.url completa>>. Acesso em: 3 jan. 2000. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-30012018-135854/>. Acesso em 17 de Dez. 2021.

BARBOSA, Ivone Garcia. **Das políticas contraditórias de flexibilização e de centralização**: reflexões sobre a história e as políticas da Educação Infantil em Goiás. Revista Inter-Ação, v. 33, n. 2, p. 379-393, 2008.

BOROWSKY, Fabíola. **O público e o privado na educação especial brasileira**: primeiros apontamentos. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DA ANPAE. XXVI, 2013, Recife. Anais eletrônicos ... Local: Editora, ano. Disponível em: <http://www.url completa>. Acesso em: 3 jan. 2000.

BRAGA, Simone Bitencourt; SANTOS, Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos. **Um estudo sobre o Programa “Excelência em Gestão Educacional” da Fundação Social Itaú**. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. 36ª, 2013, Goiânia. **Anais**

eletrônicos ... Local: Editora, ano. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>. Acesso em: 3 jan. 2021.

BRANCO, Nicássia Alves Cezário; LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. **A relação público-privada na educação infantil do município de Goiânia**: da trajetória legal da política pública de convênio à percepção dos atores-gestores envolvidos. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DA ANPAE. XXIX, 2019, Curitiba. Anais eletrônicos ... Local: Editora, ano. Disponível em: <http://www.url completa>. Acesso em: 3 jan. 2021.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: formação do professor alfabetizador. Caderno de apresentação. Brasília: MEC/SEB, 2015.

BRASIL, Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE). **Planejando a Próxima Década**, Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, 2014. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf Acesso em: 13 de jul 2024.

BRASIL. **Área territorial brasileira 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília (DF), 1988.

BRASIL. **Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm. Acesso em: 02 fev. 2022.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de dezembro de 2009. **Institui a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Diário Oficial da União, Brasília, 30 dez. 2009. Seção 1, p. 2.

BRASIL. Decreto nº 7.392, de 21 de dezembro de 2012. **Dispõe sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 22 dez. 2012. Seção 1, p. 3.

BRASIL. **Densidade demográfica: Censo 2022: População e Domicílios – Primeiros Resultados**. Atualizado em: 22/12/2023.

BRASIL. **Emenda Constitucional n 19 de 1998**. Modifica o regime e dispõe sobre princípio e normas da Administração Pública, Servidores e Agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc19.htm. Acesso em 04 de fev. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 11.502 de 11 de julho de 2007.** Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nºs 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11502.htm. Acesso em 05 fev. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 11.502 de 11 de julho de 2007.** Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nºs 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11502.htm. Acesso em 05 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.079 de 30 de dezembro de 2004.** Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l11079.htm. Acesso em: 22 maio 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em 16 jan. 2022.

BRASIL. MEC. Secretaria da Educação Básica. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica – Orientações Gerais.** Brasília: MEC/SEB, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livrodarede.pdf>. Acesso em: 27 set. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital nº 01/2003-SEIF/MEC.** Institui normas para o processo de seleção de profissionais da educação. Diário Oficial da União, Brasília, 27 mar. 2003. Seção 1, p. 2.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 9/2011.** Análise de proposta de fortalecimento e implementação do regime de colaboração mediante arranjos de desenvolvimento da educação. Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN92011.pdf?query=INOVA%C3%87%C3%83O. Acesso em: abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de ações articuladas (PAR) 2007**. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/secretarias/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-aco-es/par>. Acesso em: 8 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 82, de 4 de julho de 2012**. Define normas para a formação inicial e continuada de professores da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, 5 jul. 2012. Seção 1, p. 4.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Portaria MEC nº 882, de 23 de outubro de 2020, publicada no DOU de 26 de outubro de 2020, Seção 1, pág. 57. Brasília, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017** - Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Portaria MEC nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017, publicada no Diário Oficial da União de 21 de dezembro de 2017, Seção 1, pág. 146.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2/2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. o Diário Oficial do União de 25 de junho de 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 fev. 2022.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: formação do professor alfabetizador. Caderno de apresentação. Brasília: MEC/SEB, 2015.

BRASIL. **População residente**: Censo 2022: População e Domicílios - Primeiros Resultados. Atualizado em 22/12/2023.

BRASIL. **Portaria MEC nº 1.328, de 23 de setembro de 2011**. Institui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10039-portaria-1328-23-09-2011&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 mar.2022.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 2.417, de 2011**. Dispõe sobre a jornada de trabalho dos professores de educação básica e dá outras providências. Câmara dos Deputados, Brasília, DF, 2011. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/512718>. Acesso em: 8 out. 2023.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 5.182, de 2019**. Dispõe sobre o plano nacional de incentivo à leitura, e dá outras providências. Câmara dos Deputados, Brasília, DF, 2019. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2202410>. Acesso em: 8 out. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 23 de janeiro de 2012**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 26 jan. 2012. Seção 1, p. 39. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10267-resolucao-cne-ceb-1-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 8 out. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. **Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional**. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **LEI COMPLEMENTAR Nº 101, de 4 de maio de 2000**. Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 5 maio 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp101.htm. Acesso em: 8 out. 2024.

BRASIL. **LEI Nº 12.527, de 18 de novembro de 2011**. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei nº 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm. Acesso em: 8 out. 2024.

BRASIL. **LEI Nº 13.019, de 31 de julho de 2014**. Estabelece o regime jurídico das parcerias voluntárias, envolvendo ou não transferência de recursos financeiros, entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco; define diretrizes para a política de fomento, de colaboração e de cooperação com organizações da sociedade civil; altera a Lei nº 8.429, de 2 de junho de 1992, e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 1 ago. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13019.htm. Acesso em: 8 out. 2024.

BRASIL. **LEI Nº 13.204, de 14 de dezembro de 2015**. Altera a Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014, para dispor sobre o regime jurídico das parcerias voluntárias; e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 15 dez. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13204.htm. Acesso em: 8 out. 2023.

BRASIL. **LEI Nº 9.790, de 23 de março de 1999**. Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 24 mar. 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9790.htm. Acesso em: 8 out. 2023.

BRETTAS, Gabriela. **Censo GIFE 2020**. coordenação Carolina Magosso [et al.]. -- 1. ed. GIFE, São Paulo, 2021. livro eletrônico. Disponível em: <https://sinapse.gife.org.br/download/censo-gife-2020>. Acesso em jun.2022.

CAED UFJF. **Avaliação de Impacto do Programa Tempo de Aprender**, 1ª versão, 2022.

CAETANO, Maria Raquel. **Gestão da educação no contexto da privatização do público**: o caso do programa jovem de futuro do Instituto Unibanco. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DA ANPAE. XXVIIº, 2015, Olinda. **Anais eletrônicos** ... Olinda: 2015. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2015/#/publicacoes>. Acesso em: 5 jan. 2021.

CAETANO, Maria Raquel. **Reformas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: relações entre o político e o privado In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. 39ª, 2019, Niterói. **Anais eletrônicos** ... Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>. Acesso em: 3 jan. 2021.

CAMPOS, Danielly, DAMASCENO; Alberto, MAZZINI, João; ARAÚJO, Marta Macedo Matos de. **A parceria público-privada no contexto do ensino médio paraense**: qual o perfil de formação do ensino médio no Pará? In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DA ANPAE, XXIX, 2019, Curitiba. **Anais eletrônicos** ... Local: Editora, ano. Disponível em: <http://www.url completa>. Acesso em: 3 jan. 2021.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. **Arranjos de desenvolvimento na educação (ades)**: nova oportunidade de negócios educacionais para as organizações do setor privado. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 35, n. 1, p. 57-76, 2019.

CARVALHO, R. C.; PIRES, R. M. **Saberes curriculares e práticas de formação de professores para o ensino médio: problematizações contemporâneas**. Educação e Pesquisa, v. 46, p. 1-17, 2020.

CASAGRANDE, Ana Lara. **Fundef/Fundeb**: implicações para as parcerias estabelecidas entre o público e o privado para a oferta de educação infantil em municípios médios paulistas. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DA ANPAE. 25º, 2011, São Paulo. **Anais eletrônicos** ... São Paulo: 2011. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/trabalhosCompleto01.htm>. Acesso em: 3 jan. 2021.

CAUTELA DE ALMEIDA MACHADO, Maria Letícia; DA SILVA VIDAL CID LOPES, Paula; SANTANA, Ana Paula. **Os sentidos da alfabetização na BNCC: leituras a partir da perspectiva enunciativa-discursiva de linguagem.** Linguagens, Educação e Sociedade, v. 26, n. 52, p. 50-81, 2022. DOI: 10.26694/rles.v26i52.2989. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/2989>. Acesso em: 9 jul. 2024.

CAVALCANTE, Nélia Aparecida da Silva. **Privatização na educação infantil em Campinas: o programa naves-mãe e suas consequências.** In: ENCONTRO REDEESTRADO BRASIL- AUTONOMIA DO TRABALHO DOCENTE: Caminhos para sua organização político-pedagógica, 10º, 2019, Recife. **Anais eletrônicos ...** Disponível em: <http://www.url completa>. Acesso em: 3 jan. 2021.

CHIRINÉA, Andréia Melanda; BRANDÃO, Carlos da Fonseca. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 23, p. 461-484, 2015.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** Tradução de Sandra Trabuço Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2012.

CÓSSIO, Maria de Fátima; SCHERER, Susana Schneid; LOPES, Daniela Oliveira. **As parcerias público-privadas em educação e as redes de políticas: um estudo sobre os impactos na gestão escolar.** In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DA ANPAE. XXVIII, 2017, João Pessoa. **Anais eletrônicos ...** Disponível em: <http://www.url completa>. Acesso em: 3 jan. 2021.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político.** 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

CUNHA, M. I. **Profissionalização docente: contradições e perspectivas.** In: VEIGA, I. P. A. **Desmitificando a profissionalização no magistério.** Campinas: Papirus, 1999.

CUNHA, Maria Couto; COSTA, Jean Mário Araújo. **As políticas de formação, profissionalização e valorização do magistério da educação básica no Brasil: uma nova agenda.** In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DA ANPAE. 25º, 2011, São Paulo. **Anais eletrônicos ...** São Paulo: 2011. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/trabalhosCompletos01.htm>. Acesso em: 3 jan. 2021.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. **Articulação teoria e prática na formação de professores: a concepção oficial.** Revista Inter-Ação: revista da Faculdade de Educação da UFG, v. 27, n. 2, p. 1-54, jul./dez. 2002.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. **Epistemologia da Práxis na Formação de Professores: Perspectiva Crítico-emancipadora.** Campinas: Editora Mercado das Letras, 2019.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. **Projetos em disputa na definição das políticas da formação de professores.** Revista Práxis Educacional, v. 17, n. 46, p. 89-104, 2021. Disponível em:

<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8918/5835>. Acesso em: 4 maio 2022.

CURADO SILVA, L. A. **Educação e inclusão: desafios contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2019.

CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e contradição**. Coleção educação contemporânea. Cortez editora; Editora Autores Associados. São Paulo, 1986.

CUSTÓDIO, Maria do Carmo. **Profissionalização do magistério na educação básica**: análise da valorização profissional do professor da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. 2011. 284 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9578>. Acesso em 13 de Jan. de 2021.

DA SILVA PEREIRA, Rodrigo; DA SILVA, Maria Abádia. **Estado capitalista brasileiro e organismos internacionais: continuidades e aprofundamentos das reformas educacionais**. Revista HISTEDBR on-line, v. 18, n. 2, p. 523-544, 2018.

DA SILVA, João Carlos. **Educação e alienação em Marx: contribuições teórico-metodológicas para pensar a história da educação**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 19, p. 101-110, 2005.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2017.

DE ALMEIDA, Maria Izabel. **Docentes para uma educação de qualidade**: uma questão de desenvolvimento profissional. Revista Educar Curitiba, n. 24, p. 165-176, 2004. Editora UFPR. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/328061229.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2024.

DE NAZARETH, Henrique Dias Gomes. **Escolas charter, contratos de gestão e avaliação externa**: o IDEB como cláusula contratual. Olhar de Professor, v. 23, p. 1-15, 2020.

DE SOUSA SOBRINHO, Aysllan; DOS PRAZERES MACHADO, Áurea Regina; DE PÁDUA, Miralda Lopes. **Regime de Colaboração entre estados e municípios no Piauí frente ao sistema de avaliação em larga escala na educação básica**. Revista Transmutare, v. 8, 2023.

DESMORE, C. S. A. L. **O ensino de inglês na escola**. São Paulo: Editora Ática, 1987.

DO VALLE, Vanice Lírio. **Responsabilidade Fiscal e Parcerias Público-Privadas**: o Significado das Diretrizes Contidas no art. 4º da Lei nº 11079/04. **A&C Revista de Direito Administrativo e Constitucional**, ano 3, n. 11, jan./mar. 2003. Belo Horizonte: Fórum, 2003. Disponível em: <http://www.revistaaec.com/index.php/revistaaec/article/view/469/67>. Acesso em: 17 abr. 2022.

DOS SANTOS, Aline Veiga; GUIMARÃES-IOSIF, Ranilce Mascarenhas; DE JESUS, Wellington Ferreira. **Política pública e governança educacional**: o que pensamos gestores do estado e a sociedade civil organizada? Revista Exitus, v. 4, n. 2, p. 87-105, 2014.

DUARTE, Valquíria Gomes; MEDEIROS, Arilene M. S. de. **A política de avaliação/premiação no âmbito educacional**: reflexões sobre o prêmio escola de qualidade no município de Mossoró/RN. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DA ANPAE. XXVIIº, 2015, Olinda. Anais eletrônicos ... Olinda: 2015. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2015/#/publicacoes>. Acesso em: 5 jan. 2021.

EVANGELISTA, Olinda. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional**, 2008. Disponível em: https://gtfhufrgs.files.wordpress.com/2018/05/olinda_como-analisar-documentos.doc. Acesso em: jul. 2022.

EVANGELISTA, Olinda. **De protagonistas a obstáculos**: aparelhos privados de hegemonia e conformação docente no Brasil. Outubro, Revista de Estudos Socialistas, n. 35, São Paulo: Autonomia Literária, 2021.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. **A ambiguidade da docência**: entre o profissionalismo e a proletarização. Teoria e Educação, Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991. (Dossiê: interpretando o trabalho docente.)

FILHO, Manuel Alvers. **A meritocracia é um mito que alimenta as desigualdades, diz Sidney Chalhoub**. Jornal da Unicamp, 7 jun. 2017. Disponível em: <https://unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2017/06/07/meritocracia-e-um-mito-que-alimenta-desigualdades-diz-sidney-chalhoub/>. Acesso em: 23 jul. 2024.

FONTES, Virgínia. Gramsci. **Estado e sociedade civil: anjos, demônios ou lutas de classes**. Revista outubro, v. 31, p. 217-232, 2018.

FRANCISCO, Iraci José. **Gerencialismo, responsabilização e o trabalho do diretor de escola**: adesões e resistências. 2022. 1 recurso online (192 p.) Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/7352>. Acesso em: 16 out. 2024.

FRANCO, Maira Vieira Amorim. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: os discursos dos professores sobre a efetividade da formação continuada na prática pedagógica**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

FREIDSON, Eliot. **Profissionalismo: uma nova sociologia do trabalho**. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. 30 anos da Constituição. **Jornal da USP**, 5 out. 2018. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/30-anos-da-constituicao/>. Acesso em: 11 jun. 2024.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **A BNC-formação e o crescente controle dos docentes**. In: VEIGA, I. P. A. **Desmitificando a profissionalização no magistério**. Campinas: Papirus, 2022.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1. ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação**. *Educação & Sociedade*, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012.

FREITAS, Mayara de; RISCAL, Sandra Aparecida. **Conexões entre o público e o privado: organização não governamental cidade escola aprendiz e o conceito bairro-escola**. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DA ANPAE. 25º, 2011, São Paulo. **Anais eletrônicos ...** São Paulo: 2011. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/trabalhosCompleto01.htm>. Acesso em: 3 jan. 2021.

GANDIN, Luís Armando; DA CUNHA, Mateus Arguelho. **As repercussões das políticas de avaliação e da reconfiguração do estado no trabalho docente: o caso do Rio Grande do Sul**. *Currículo sem Fronteiras*, v. 23, p. e1147, 2023.

GENTILI, Pablo. **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2018.

GENTILI, Pablo. **S.O.S. Educação pública: educar na era do neoliberalismo**. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

GIOVANI, Ulysses; BRACCI, Luciano; BALL, Stephen J. **A privatização da educação: perspectivas internacionais**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2022.

Goiás, Secretaria de Educação. **Guia de Orientações do(a) professor(a), do Leitura, Escrita e Interpretação na Alfabetização (LEIA)**. Seduc, AlfaMais, Undime. Goiânia, 2024.

GOIÁS. **Decreto nº 10270, de 13 de junho de 2023**. Goiânia: Governo de Goiás, 2023.

GOIÁS. **Decreto nº 9947, de 16 de setembro de 2021**. Goiânia: Governo de Goiás, 2021.

GOIÁS. **Decreto nº 9999, de 10 de dezembro de 2021**. Goiânia: Governo de Goiás, 2021.

GOIÁS. **Lei nº 71.021 de 09 de agosto de 2021**. Lei que cria o programa AlfaMais Goiás. Goiânia: Governo de Goiás, 2021.

GOIÁS. **Lei nº 21.073, de 9 de agosto de 2021**. Cria o incentivo à alfabetização, destinado a premiar as escolas públicas da rede estadual e municipal de ensino, Goiânia: Governo do Estado de Goiás, 2021.

GOIÁS. **Lei nº 21.576, de 14 de setembro de 2022.** Altera a Lei nº 20.115, de 06 de junho de 2018, que dispõe sobre o processo de escolha democrática de diretor. Goiânia: Governo do Estado de Goiás, 2022.

GOIÁS. **Lei nº 21.672, de 9 de dezembro de 2022.** Goiânia: Governo de Goiás, 2022.

GOIÁS. **Portaria nº 3386, de 21 de junho de 2023.** Goiânia: Governo de Goiás, 2023.

GOIÁS. **Portaria nº 3387, de 21 de junho de 2023.** Goiânia: Governo de Goiás, 2023.

GOIÁS. **Portaria nº 3934, de 10 de agosto de 2021.** Goiânia: Governo de Goiás, 2021.

GOIÁS. Publicação no Diário Oficial do Estado de Goiás. **Extrato de termo aditivo Processo nº 202000006038015** Nome: Instituto Lemann, Instituto Natura e Associação Bem Comum. Assunto: Primeiro Termo Aditivo. Goiânia: Governo de Goiás, 2021.

GOIÁS. **Termo aditivo do Acordo de Cooperação nº 101/2021** (publicação do termo aditivo). Goiânia: Governo de Goiás, 2023.

GOIÁS. **Termo Aditivo ao Acordo de Cooperação nº 101/2021.** Celebrado entre o Estado de Goiás por meio da Secretaria de Estado da Educação e o Instituto Lemann, Instituto Natura e Associação Bem Comum. Goiânia: Governo de Goiás, 2021.

GOMIDE, Denise Camargo. **A mercantilização da educação no contexto das reformas educacionais dos anos 90 e seus desdobramento na política educacional do estado de São Paulo.** In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. 35ª, 2013, Goiânia. **Anais eletrônicos** ...Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>. Acesso em: 3 jan. 2021.

GONÇALVES, Graciela Chamorro. **O ensino intercultural indígena e o multiculturalismo.** Interculturalidade e educação popular, n. 9, p. 1-18, 2002.

GONÇALVES, Islayne Barbosa de Sá. **Programa criança alfabetizada: concepções teóricas e orientações metodológicas para o ensino/aprendizagem da leitura e da escrita.** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere (Vol. 1):** Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Edição de Carlos Nelson Coutinho com a colaboração de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira Civilização brasileira, 1999.

_____. **Cadernos do cárcere**, vol. 1. Edição de Carlos Nelson Coutinho, com a colaboração de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2001.

_____. **Os Cadernos do Carcere**. Tradução Luiz Werneck Vianna. São Paulo: Boitempo, 2014.

HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2014.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

HOEVELER, Rejane Carolina. **O conceito de Aparelho Privado de Hegemonia e seus usos para a pesquisa histórica**. *Revista Práxis e Hegemonia Popular*, ano 4, n. 5, p. 145-159, ago./dez. 2019. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/PHP/article/view/10792>. Acesso em: 12 maio 2022.

HOYLE, E. A. **O profissionalismo no ensino**. Lisboa: Editora Universitária, 1990.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente**. *Educ. Teoria Prática*, p. 59-78, 2011.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; DOS SANTOS VIEIRA, Jarbas; LEITE, Maria Cecília Lorea. **Currículo, gestão e trabalho docente**. *Revista e-curriculum*, v. 8, n. 2, 2012.

IMBERNÓN, F. **Formação docente profissional**. São Paulo: Cortez, 2010.

INEP/MEC. **Sistema de avaliação da educação básica: avaliação Nacional da Alfabetização**. Brasília: INEP, 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=75181-resultados-ana-2016-pdf&category_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 maio 2024.

JEFFREY, Débora Cristina; D'ÁVILA, Carolina Machado. **A governança filantrópica e sua influência na efetividade da política de educação integral em estados brasileiros**. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. 39ª, 2019, Niterói. **Anais eletrônicos** ... Local: Editora, ano. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>. Acesso em: 3 jan. 2021.

JESUS, Beatriz Gontijo de. **Sentidos discursivos das concepções de formação e profissionalização docente**: graduandos(as) do curso de Pedagogia da FE/UFG. 2018. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9127>. Acesso em 13 de Jan. de 2022.

JUNIOR, Nelson da Silva. **O Brasil da Barbárie à desumanização neoliberal: do Pacto edípico e Pacto social**", de Hélio Pellegrino ao "E daí?" de Jair Bolsonaro. In: *Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico*. Editora Autêntica, São Paulo. 2021.

KIMBALL, A. V. **Modernização da educação**. São Paulo: Editora Moderna, 1988.

KLAUS, Viviane; MENEZES, Eliana da Costa Pereira; TURCHIELLO, Priscila. **Neoliberalismo, gestão educacional e políticas de inclusão**: desafios para a escola contemporânea. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. 37^a, 2015, Florianópolis. **Anais eletrônicos** ... Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>. Acesso em: 3 jan. 2021.

KLUG, Aline Quandt; KLUG, André Quandt. **Neoliberalismo, políticas e trabalho docente**: aproximações iniciais para compreender o atual contexto educacional. In: ENCONTRO REDESTRADO BRASIL, 10^o, 2017, local. **Anais eletrônicos** ... Local: Editora, ano. Disponível em: <<http://www.url completa>>. Acesso em: 3 jan. 2000.

KOSIK, Karel. **A dialética do concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LAUANDE, Maria de Fátima Ribeiro Franco. **Política de formação de professores**: uma leitura a partir da análise do programa especial de formação de professores para a educação básica PROEB/UFMA. 2010. 308 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14330>. Acesso em: 17 de Jan. de 2021.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 19 set. 2021.

LIMA, Diego Camara de. **As dificuldades e conquistas dos professores iniciantes em turmas de alfabetização**: aspectos didáticos pedagógicos. 2016. 82 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) — Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

_____. **Sentidos e significados do trabalho das professoras alfabetizadoras da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. 2023. 145 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

LIMA, Iana Gomes de; GANDIN, Luís Armando. **Estado, gerencialismo e políticas educacionais**: construindo um referencial teórico de análise. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. 34^a, 2011, Natal. **Anais eletrônicos** ... Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>. Acesso em: 3 jan. 2021.

Luiz. RAMOS, Mozart Neves. (Orgs.). **Regime de colaboração e associativismo**

LUZ, Liliene Xavier; OLIVEIRA, Antônio Glauber. **Participação das organizações do setor privado piauiense e cearense**. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. 34^a, 2011, Natal. **Anais eletrônicos** ... Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>. Acesso em: 3 jan. 2021.

MARTINS, Erika Moreira. **Todos pela Educação**. Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira. Editora Lamparina, Rio de Janeiro, 2016.

MARX, Karl. **Introdução à crítica da filosofia do direito de Hegel**. In: A questão judaica. Rio de Janeiro: Laemmert, 1969.

Matrículas no ensino fundamental: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018**. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: . Acesso em: 10 maio 2019.

MEDEIROS, D. M.; CRUZ, S. P. da S. **A jornada de trabalho no Distrito Federal como elemento condicionante para valorização do trabalho docente**. *Olhar de Professor*, v. 20, n. 1, p. 65-74, 2019. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.20i1.0005. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/12741>. Acesso em: 12 ago. 2024.

MEDEIROS, Danyela Martins. **Coordenação pedagógica**: elementos instituintes e instituídos na construção da profissionalidade docente no DF. 2017. 169 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

MELLO, Elena Maria Billig. **A política de valorização e de profissionalização dos professores da educação básica do Estado do Rio Grande do Sul (1995-2006)**: convergências e divergências. 2010. Tese (Doutorado em Educação) –Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/24816>. Acesso em 13 de Jan. de 2022.

MELO, Adriana Almeida Sales de. **Políticas para a educação básica no Brasil e as diretrizes da organização para a cooperação e desenvolvimento econômico no século XXI**. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DA ANPAE. XXVIIº ,2015, Olinda. **Anais eletrônicos** ... Olinda: 2015. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2015/#/publicacoes>. Acesso em: 5 jan. 2021.

MELO, Alessandro de. **Cosmopolitismo e performatividade como categorias das reformas educativas neoliberais**: fundamentos para uma análise da BNCC. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. 39ª, 2019, Niterói. **Anais eletrônicos** ... Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>. Acesso em: 3 jan. 2021.

MILÉO, Irlanda do Socorro de Oliveira. **A Reforma do estado e suas interfaces com o Terceiro Setor**: parcerias público-privado e suas propostas educacionais no cenário brasileiro. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DA ANPAE.XXVI ,2013, Recife. **Anais eletrônicos** ... Disponível em: <http://www.url completa>. Acesso em: 3 jan. 2000.

MIRANDA, Aline Barbosa de. **As parcerias público-privadas nos sistemas educativos em Minas Gerais e São Paulo**. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DA ANPAE. 25º ,2011, São Paulo. **Anais eletrônicos** ...São Paulo: 2011.Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/trabalhosCompleto01.htm>. Acesso em: 3 jan. 2021.

MOUSQUER, Maria Elizabete Londero; RUVIARO, Lidiane. **Implicações das parcerias público-privadas para a gestão democrática do ensino público no**

RS. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DA ANPAE. 25º, 2011, São Paulo. **Anais eletrônicos** ... São Paulo: 2011. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/trabalhosCompleto01.htm>. Acesso em: 3 jan. 2021.

MOVIMENTO DOCENTE. **O futuro da formação docente**. 2023. Disponível em: <https://www.movimentosdocentes.com/>. Acesso em: 09 out. 2024.

NAZARETH, Henrique Dias Gomes de. **Escolas Charter, contratos de gestão na educação e gestão democrática**: debatendo sobre o projeto proposto na rede estadual de educação goiana. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. 39ª, 2019, Niterói. **Anais eletrônicos** ... Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>. Acesso em: 3 jan. 2021.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: expressão popular. São Paulo, 2011.

OCDE. **Recomendações sobre liderança e competência na função pública**. 2019. Disponível em: <https://www.oecd.org/gov/pem/recommendation-on-public-service-leadership-and-capability-pt.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2022.

OLIVEIRA, Ariane Pereira Magalhães de. **Profissão e profissionalização docente**: limites, contradições e possibilidades. 2019. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/10007>. Acesso em 17 de Jan. de 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Segmentações históricas e contemporâneas da profissão docente no Brasil**. Revista Brasileira de Educação v. 26, Rio de Janeiro, 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga; AUGUSTO, Maria Helena. **Políticas de responsabilização e gestão escolar na educação básica brasileira**. Linhas críticas, v. 20, n. 43, p. 529-548, 2014.

OLIVEIRA, Natalia Cristina de; OLIVEIRA, Luiz Antonio de; SANTOS, João Marcos Vitorino dos. **O materialismo histórico e suas categorias de análise**: algumas considerações. *VII Seminário de Pedagogia-SEPED*, p. 183-200, 2013.

OZGA, Jenny; LAWN, Martin. **O trabalho docente**: interpretando o processo de trabalho do ensino. *Teoria & Educação*, v. 4, p. 140-158, 1991.

PAES, Marcela Soares Polato; STÊNICO, Joselaine Andreia de Godoy; ADAM, Joyce Mary. **A formação de professores e a profissionalização da carreira docente na sociedade contemporânea**: reflexões e questionamentos. In: ENCONTRO BRASILEIRO DA REDESTRADO – TRABALHO DOCENTE NO **SÉCULO XXI**: conjuntura e construção de resistências. IX, 2017, São Paulo. **Anais eletrônicos** Disponível em: <http://www.url-completa>. Acesso em: 3 jan. 2021.

PENA, Rodolfo F. Alves. **Consenso de Washington**. Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/consenso-washington.htm>. Acesso em: 02 ago. 2022.

PEREIRA, J.E.D. **Formação continuada de professores**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **Estratégia e estrutura para um novo estado**. Revista do Serviço Público. Número I, Ano 48. Jan.-Abr, ENAP. Brasília, 1997.

PEREIRA, Rodrigo da Silva. **A política de competências e habilidades**: relações educacionais entre Brasil e OCDE. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. 38ª, 2017, São Luís. Anais eletrônicos ... Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>. Acesso em: 3 jan. 2021.

PEREIRA, Rodrigo da Silva; SILVA, Maria Abádia da. **Políticas educacionais e concepção de gestão**: o que dizem os diretores de escolas de ensino médio do Distrito Federal. **Educar em Revista**, v. 34, n. 68, p. 137-160, 2018.

PEREIRA, Viviane Carrijo Volnei. **Formação continuada de professores alfabetizadores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 181 f., 2016.

PEREIRA, Viviane Carrijo Volnei. **O ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora da rede pública de ensino do Distrito Federal**. 2022. 291 f., il. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

PERONI, V. M. V. **Implicações da relação público-privada para a democratização da educação**. 2015. Tese – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Implicações da relação público-privada para a gestão da educação**. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DA ANPAE. XXVIII, 2017, João Pessoa. Anais eletrônicos ... Disponível em: <http://www.url completa>. Acesso em: 3 jan. 2021.

PERONI, Vera Maria Vidal; PIRES, Daniela de Oliveira. **Relações entre o Terceiro Setor e a Administração Pública brasileira**: implicações para a democratização da educação. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DA ANPAE. XXVI, 2013, Recife. **Anais eletrônicos** ... Disponível em: <http://www.url completa>. Acesso em: 3 jan. 2021.

PIOLLI, Evaldo; FRANCISCO, Iraci José. **Gerencialismo e responsabilização docente no sistema público estadual de ensino de São Paulo**. In: ENCONTRO BRASILEIRO DA REDESTRADO – **TRABALHO DOCENTE NO SÉCULO XXI**: conjuntura e construção de resistências. IX, 2017, São Paulo. *Anais eletrônicos*... Disponível em: http://anaisbr2017.redeestrado.org/files/abstracts/000/000/384/original/PIOLLI__E_e__FRANCISCO__I_J_REDESTRADO_BRASIL_2017.pdf. Acesso em: 3 jan. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. **Pesquisa-ação crítico-colaborativa**: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e pesquisa**, v. 31, p. 521-539, 2005.

PONTES, Deysiane Farias. **A atuação e expansão da empresa Kroton Educacional na educação básica**. 2020. 229 f., il. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/39085>. Acesso em 15 de Jan. de 2022.

QUEIROZ, Luiz Miguel Galvão; SANTOS, Terezinha Fátima A. Monteiro dos. **A participação do terceiro setor no desdobramento das políticas educacionais: Um estudo na atuação do Instituto Itaú Social no Pacto Pela Educação do Pará na rede pública estadual de ensino do Pará**. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DA ANPAE. XXVIIº, 2015, Olinda. Anais eletrônicos ... Olinda: 2015. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2015/#/publicacoes>. Acesso em: 5 jan. 2021.

ROBERTSON, S.; VERGER, A. **Global education governance: a comparative analysis of the education policy frameworks of the OECD and the World Bank**. Educational Policy, v. 26, n. 6, p. 895-917, 2012.

ROCHA, Deise Ramos da. **Neoconservadorismo e neoliberalismo nas reformas curriculares e o sentido do trabalho docente: embates e ideias em defesa da educação pública**. In: ENCONTRO REDESTRADO BRASIL – AUTONOMIA DO TRABALHO DOCENTE: caminhos para sua organização político-pedagógica. 10º, 2019, Recife. **Anais eletrônicos** Disponível em: <http://www.url completa>. Acesso em: 3 jan. 2021.

RODRIGUES, Alan Nascimento; SILVA, Luciana Leandro da. **A atuação da Fundação Lemann na educação pública municipal de Campina Grande e seus efeitos sobre o currículo e o trabalho docente**. In: ENCONTRO REDESTRADO BRASIL – AUTONOMIA DO TRABALHO DOCENTE: caminhos para sua organização político-pedagógica. 10º, 2019, Recife. **Anais eletrônicos** ... Disponível em: <http://www.url completa>. Acesso em: 3 jan. 2021.

RUIZ, Maria José e PERONI; Vera Maria Vidal. **Parceria público-privado: decorrências para a gestão escolar**. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DA ANPAE. XXVIII, 2017, João Pessoa. Anais eletrônicos ... Disponível em: <http://www.url completa>. Acesso em: 3 jan. 2021.

Santillana, 2012. p. 67-84.

SANTOS SOUSA, Fernando. **O trabalho docente e o nó dialético gênero, raça e classe**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

SANTOS, Daniella Cristina Silva. **Formação continuada dos professores brasileiros na perspectiva da parceria público-privada**. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DA ANPAE. XXVIIº, 2015, Olinda. **Anais eletrônicos** ... Olinda: 2015. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2015/#/publicacoes>. Acesso em: 5 jan. 2021.

SANTOS, Leonardo Victor dos. **Privatizações na Educação Básica no Tocantins: Parcerias Público-Privadas X Regime de Colaboração Público-Público**. 2019. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Tocantins,

Programa de Pós-Graduação em Educação, Palmas, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11612/1455>. Acesso em 13 de Jan. de 2022.

SANTOS, Natalia Francisca Cardia dos et al. **Entre o proposto e o almejado**: da proposta do pacto nacional pela alfabetização na idade certa às expectativas almeçadas por docentes participantes. 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Os saberes implicados na formação do educador. Formação do educador**: dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo: Unesp, p. 145-155, 1996.

SCHERER, Susana Schneid. **A performatividade e suas manifestações sobre o trabalho docente de professores de escola**. In: ENCONTRO BRASILEIRO DA REDESTRADO – **TRABALHO DOCENTE NO SÉCULO XXI**: conjuntura e construção de resistências. IX, 2017, São Paulo. Anais eletrônicos ... Disponível em: <http://www.url.completa>. Acesso em: 3 jan. 2021.

SCHERMACK, Lúcia Veiga; QUINTAL, Tânia Maria Massaruto de; MOURA, Ellen Michelle Barbosa de; PAULA, Fraulein Vidigal de. **A formação de professores nas políticas nacionais de alfabetização do Brasil (2001 – 2019)**. VI CONBALF, Congresso Brasileiro de Alfabetização, Direito à leitura e a escrita. UFPA, Pará, 2023.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. **Políticas de accountability: o que é e como funciona?** São Paulo: Editora Unesp, 2012.

SCHÖN, Donald. A. **Educando o Profissional Reflexivo**: Um Novo Design para o Ensino e a Aprendizagem. Editora Artmed. Porto Alegre. 2000.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ. Ideb 2023. Secretaria de Educação do Estado do Ceará. Disponível em: <<http://www.seduc.ce.gov.br>>. Acesso em: 09 out. 2024.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS. **Acordo de Cooperação nº 101/2021 Fundação Lemann e Seduc GO**. Goiânia: Secretaria Estadual de Educação de Goiás, 2021.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS. **Apresentação da oficina**: Contextos investigativos e processos de alfabetização: Acompanhamento da Coordenação Pedagógica. Goiânia: Secretaria Estadual de Educação de Goiás, 2023.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS. **Apresentação da oficina**: A Gestão Educacional no processo de acompanhamento dos contextos e das aprendizagens. Goiânia: Secretaria Estadual de Educação de Goiás, 2023.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS. **Apresentação Parc**. Goiânia: Secretaria Estadual de Educação de Goiás, 2023.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS. **Atividade avaliativa final do curso qualidade na educação goiana**: acompanhamento de contextos e de aprendizagem. Goiânia: Secretaria Estadual de Educação de Goiás, 2023.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS. **Banner com o O percurso Formativo da Articulação/Gestão 2023**. Goiânia: Secretaria Estadual de Educação de Goiás, 2023.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS. **Curso qualidade na educação goiana**: Acompanhamento de contextos e de aprendizagens IV Encontro Formativo para Profissionais do Programa AlfaMais Goiás. Goiânia: Secretaria Estadual de Educação de Goiás, 2023.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS. **Curso qualidade na educação goiana**: acompanhamento de contextos e de aprendizagens IV Encontro Formativo para Profissionais do Programa AlfaMais Goiás. Goiânia: Secretaria Estadual de Educação de Goiás, 2023.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS. **Guia AlfaMais**. Goiânia: Secretaria Estadual de Educação de Goiás, 2023.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS. **Guia de Orientações do(a) Professor(a) Leitura, Escrita e Interpretação na Alfabetização (LEIA), do segundo ano do Ensino Fundamental**. Goiânia: Secretaria Estadual de Educação de Goiás, 2023.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS. **Guia ICMS**. Goiânia: Secretaria Estadual de Educação de Goiás, 2023.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS. **Modelo de Relatório de visita de acompanhamento**. Goiânia: Secretaria Estadual de Educação de Goiás, 2023.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS. **Modelo para declaração de dispensa de licitação**. Goiânia: Secretaria Estadual de Educação de Goiás, 2023.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS. **Módulo IV - acompanhamento dos contextos e das aprendizagens Pauta detalhada Oficina 1: Tema Contextos investigativos e processos de alfabetização**: Acompanhamento da Coordenação Pedagógica. Goiânia: Secretaria Estadual de Educação de Goiás, 2023.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS. **O Mundo Encantado no Cerrado Goiano**: Livro de Alfabetização. Goiânia: Secretaria Estadual de Educação de Goiás, 2023.

Secretaria Estadual de Educação de Goiás. **Ofício nº 388**. Associação Bem Comum. Goiânia: Secretaria Estadual de Educação de Goiás, 2023.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS. **Orientações para os atores regionais do programa AlfaMais Goiás** – Formação Módulo IV – Setembro 2023. Goiânia: Secretaria Estadual de Educação de Goiás, 2023.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS. **Plano de Aplicação dos Recursos Financeiros PARFI com as ações de cooperação técnico-pedagógicas**. Goiânia: Secretaria Estadual de Educação de Goiás, 2023.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS. **Projeto de curso do programa AlfaMais Goiás**: Alfabetização como direito das crianças goianas. Goiânia: Secretaria Estadual de Educação de Goiás, 2023.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS. **Relatório de valores a serem enviados ao banco escolas premiadas**. Goiânia: Secretaria Estadual de Educação de Goiás, 2023.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS. **Relatório de valores a serem enviados ao banco escolas fomentadas**. Goiânia: Secretaria Estadual de Educação de Goiás, 2023.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS. **Template SAEGO e Fluência**. Goiânia: Secretaria Estadual de Educação de Goiás, 2023.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS. **Termo de aceitação e compromisso para cooperação técnico-pedagógica**. Goiânia: Secretaria Estadual de Educação de Goiás, 2023.

SEKI, Alan Kenji. **Determinações do capital financeiro no ensino superior**: fundo público, regulamentações e formação de oligopólios no Brasil (1990-2018) Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2020.

SEKI, Allan Kenji. **O capital financeiro no ensino superior brasileiro (1990-2018)**. Florianópolis: *Editoria Em Debate/UFSC*, p. 1-23, 2021.

SEKI, Allan Kenji; SOUZA, Artur Gomes de; EVANGELISTA, Olinda. **O crescimento perverso das licenciaturas privadas**. In: Desventuras dos professores na formação para o capital. EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji; SOUZA, Artur Gomes de; TITTON, Mauro e AVILA, Astrid Baecker. Mercado das Letras, Campinas, 2019.

SHIROMA, E. O. **Política de profissionalização**: aprimoramento ou desintelectualização do professor? Revista Intermeio, v. 9, n. 17, p. 64-83, Campo Grande, 2003.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. **Profissionalização docente**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Decifrar textos para compreender a política**: subsídios teórico-metodológicos para a análise de documentos. Revista Perspectiva, v. 23, nº 02, p. 427-446, Florianópolis, 2005.

SILVA, Evandro Anderson da. **As políticas públicas educacionais no processo de globalização neoliberal**. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DA ANPAE. XXVIIº, 2015, Olinda. **Anais eletrônicos** ... Olinda: 2015. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2015/#/publicacoes>. Acesso em: 5 jan. 2021.

SILVA, Fabrícia Estevão da. **Adoção de sistema privado de ensino por escolas da rede pública do Distrito Federal**. 2021.

SILVA, Kátia Valéria Ataíde e; FARIAS, Maria da Salete Barboza de. **Impacto do plano de desenvolvimento da escola (PDE escola) na gestão da escola pública de João Pessoa – PB**. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DA ANPAE. 25º, 2011, São Paulo. **Anais eletrônicos** ... São Paulo: 2011. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/trabalhosCompleto01.htm>. Acesso em: 3 jan. 2021.

SILVA, Simone Gonçalves da; LIMA, Iana Gomes de; HYPÓLITO, Álvaro Luiz Moreira. **Redes de influência na agenda neoliberal e neoconservadora na educação brasileira**. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. 39ª, 2019, Niterói. **Anais eletrônicos** ... Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>. Acesso em: 3 jan. 2021.

SILVA, Amanda Moreira. **Os empresários e a educação superior**: a obra de José Rodrigues como eixo de entendimento acerca das transformações da educação superior brasileira. In: Revista Trabalho necessário, v. 20, nº 42, 2022 (maio-agosto), 2022.

SOUZA, Allan Solano; NETO, Antonio Cabral. **Accountability**: do conceito em expansão às experiências de avaliação no contexto educacional. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DA ANPAE. XXVIIº, 2015, Olinda. **Anais eletrônicos** ... Olinda: 2015. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2015/#/publicacoes>. Acesso em: 5 jan. 2021.

SOUZA, Fernanda Amaral de Souza. **Análise das parcerias público-privadas na educação básica em artigos da Anpae Sul**. 2013. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DA ANPAE. XXVI, 2013, Recife. **Anais eletrônicos** ... Disponível em: <http://www.url completa>. Acesso em: 3 jan. 2021.

SOUZA, Iael de. A Pedagogia do capital – **As políticas educacionais no século XXI**: empresariamento, mercantilização e razões do foco na formação de professores. In: ENCONTRO BRASILEIRO DA REDESTRADO – TRABALHO DOCENTE NO SÉCULO XXI: conjuntura e construção de resistências. IX, 2017, São Paulo. **Anais eletrônicos** ... Disponível em: <http://www.url completa>. Acesso em: 3 jan. 2021.

SOUZA, Leila d'Arc de. **O público e o privado na educação profissional**. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DA ANPAE. 25º, 2011, São Paulo. **Anais eletrônicos** ... São Paulo: 2011. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/trabalhosCompleto01.htm>. Acesso em: 3 jan. 2021.

SOUZA, Rosiris Pereira de. **Professores iniciantes/ingressantes na educação infantil: significados e sentidos do trabalho docente**. 2018. 470 f., il. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

SOUZA, Valeria de. **A política de Promoção por Mérito na rede de ensino estadual paulista: um processo complexo e multifacetado**. 2015. 322 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10483>. Acesso em 17 de Dez de 2021.

SOUZA, Vilma Aparecida de. **O plano de metas “compromisso todos pela educação”**: desdobramentos na gestão educacional local e no trabalho docente. Universidade Federal de Uberlândia. Tese (doutorado). Uberlândia, 2014. 342 f.

STABELINI, Ana Maria; FREITAS, Mayara de. **As parcerias com organizações não governamentais como estratégia para a ampliação do setor privado na educação**. In: Simpósio Brasileiro da Anpae. XXVII, 2013, Recife. **Anais eletrônicos** ... Disponível em: <http://www.url.com.br>. Acesso em: 3 jan. 2000.

SUMIYA, L. A.; ARAUJO, M. A. D.; SANO, H. A hora da alfabetização no Ceará: o PAIC e suas múltiplas dinâmicas. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 25, n. 36, 2017.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Editora Vozes, 2009.

TRICHES, Jocemara; PUNTEL, Angelo Henrique Goldoni. **O engajamento e a responsabilização docente nas diretrizes curriculares nacionais para formação inicial de professores de 2019**. Anais do seminário formação docente: intersecção entre universidade e escola, [S. l.], v. 5, n. 05, 2023. Disponível em: <https://anaisonline.uems.br/index.php/seminarioformacaodocente/article/view/8850>. Acesso em: 19 jul. 2024.

UCZAK, Lucia Hugo; BERNARDI, Liane Maria e ROSSI, Alexandre José. **A relação público-privada no programa de desenvolvimento da educação: implicações para ensino, aprendizagem e gestão**. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DA ANPAE. XXVII, 2013, Recife. **Anais eletrônicos** Disponível em: <http://www.url.com.br>. Acesso em: 3 jan. 2000.

VAILLANT, Denise; MARCELO GARCÍA, Carlos. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Universidade Tecnológica Federal de Paraná, 2012.

VASQUES, Andréia Lopes Pacheco. **Modelos de formação docente no âmbito da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica: pressupostos, ações e dispositivos formativos** -- Rio Claro, 2019. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/182217>. Acesso em 17 de Dez. de 2021.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

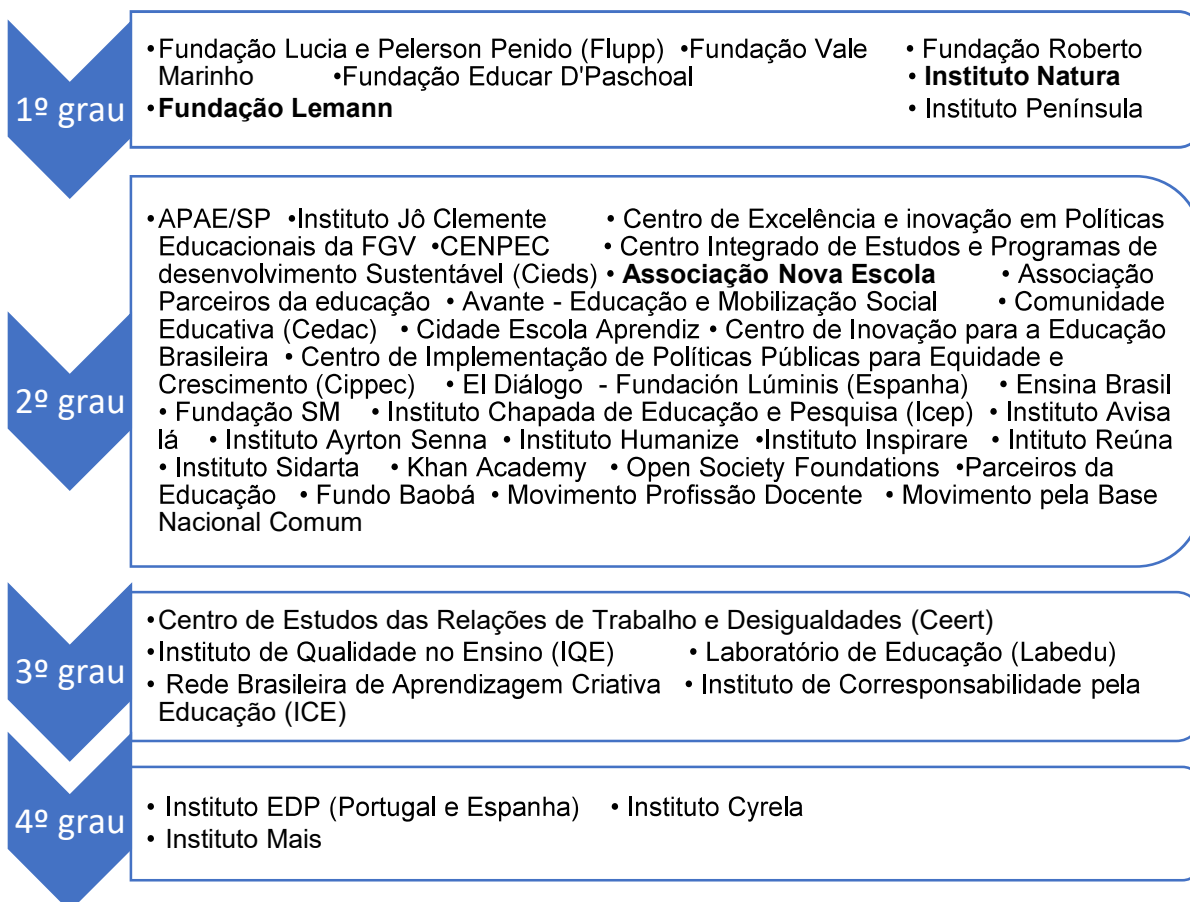
VEIGA, Ilma Passos; FERNANDES, Edileuza. **Didática: o ensino e as suas relações**. Campinas: Papirus, 2007.

VENCO Selma, BERTAGNA, Regiane e Teise GARCIA. **Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira**: incidências de atores privados nos sistemas estaduais das regiões Norte, Centro-Oeste, Sul e Distrito Federal (2005-2018). Coleção: Estudos sobre a privatização no Brasil. Vol. 2. Pedro e João editores. São Carlos, 2021.

VIEIRA, Sofia Lerch. **Continuidades e rupturas na política educacional**: indicadores do período 1995-2005. In: In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. 34^a, 2011, Natal. Anais eletrônicos Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>. Acesso em: 3 jan. 2021.

WEBER, Silke. **Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil**. Educação & Sociedade, v. 24, p. 1125-1154, 2003.

APÊNDICE A – OS APARELHOS PRIVADOS DE HEGEMONIA COM ATUAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE



Fonte: elaborado pela autora (2022), baseado na pesquisa de Evangelista, 2021.

APÊNDICE B – ASSOCIADOS GIFE ATUANTES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nome da organização	Perfil	Atuação na formação de professores ou educadores	Local
1.Fundação Bunge	Funda- ção/Instit uto Empresa rial	Desenvolve ações de formação de educadores, voluntariado corporativo em escolas da rede pública e preservação de memória empresarial.	SP
2.Fundação SM	Funda- ção/Instit uto Empresa rial	Desenvolve em parceria com os três níveis de governos, instituições privadas e organismos internacionais, com projetos, pautados no estímulo à formação continuada e valorização do professor, fomento à leitura e produção literária, apoio a atividades e projetos socioeducativos e pesquisa educacional.	SP
3.Instituto Conceição Moura	Funda- ção/Insti- tuto Empresa rial	Atuação via Projetos de Engajamento Social e Educação de qualidade: Líderes Educadores: com foco na liderança facilitadora e competências socioemocionais dos educadores. Comunidade de Aprendizagem: Transformação social e educativa com engajamento da comunidade dentro das escolas. Gestão da Educação: Formação de educadores para melhoria do desenvolvimento escolar.	PE
4.Itaú Social	Funda- ção Instituto Empre- sarial	Formação de profissionais da educação e no fortalecimento de organizações da sociedade civil. Desenvolve, implementa e compartilha tecnologias sociais para contribuir com a melhoria da educação pública brasileira.	SP
5.Insper	Parceiro academi a	Apoio e acompanhamento dos profissionais de educação - movimento de pensar a formação docente voltada para a educação híbrida e uso de recursos educacionais digitais,(ensino on line) nas formações iniciais.	SP
6.Instituto João e Maria Backheuser	Funda- ção /Instituto Familiar	Em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, apoiamos o Projeto TransFormar de formação continuada para professores e gestores visando o aprimoramento da gestão do sistema educacional e a performance do corpo docente do Ensino Infantil e Fundamental do município.	RJ
7.Instituto Península	Funda- ção /Instituto Familiar	Contribuir na formação de professores qualificados, o Instituto Península assumiu o Singularidades em 2010, uma instituição de ensino superior que oferece cursos de graduação em pedagogia, letras e matemática, extensão universitária e pós-graduação.	SP

8.Instituto Singularidades	Instituição sem fins lucrativos	Formar professores que sejam agentes transformadores da realidade de seus alunos e da sociedade em que vivemos (incorporado pelo Instituto Península desde 2010) para ampliar e impactar suas ações no âmbito da educação nacional. Oferece cursos de Graduação (Letras, Matemática e Pedagogia), Pós-Graduação Lato Sensu, Cursos de Extensão, Cursos Online e Consultoria para o desenvolvimento de projetos personalizados.	SP
----------------------------	---------------------------------	---	----

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados do website do GIFE.

APÊNDICE C – PROTOCOLO DE LEITURA – I ETAPA DA PESQUISA

Websites SEDUC /APH

1. Identificação				
Estado (SEDUC):		Instituição/ organização (APH):		
Natureza jurídica da instituição/organização:				
Tipo de contrato:		Vigência da parceria:		
Nº de escolas envolvidas:		nº de professores envolvidos:		
Objeto de Parceria:		Atuação em outros estados?		
Objetivo da Parceria:		Missão da instituição/organização:		
2. Atuação e dimensão do trabalho docente				
() Formação inicial		() Formação continuada		
() Organização do Trabalho Pedagógico		() Currículo		
() Avaliação		() Gestão		
() Outra. Qual?				
3. Estratégias				
() Mentoria/consultorias/palestras		() Disponibilização de plataforma digital para uso pedagógico		
() Curso on line		() Curso presencial		
() Ações de organização da grade curricular, itinerários formativos		() Certificação sobre a formação		
() Disponibilização de material didático impresso		() Elaboração de Avaliações		
() Formação Inicial - graduação		() Premiações		
() Elaboração/aplicação de pesquisas		() Outra. Qual?		
4. A profissionalização docente está associada a/ao:				
	Muito frequente	frequentemente	ocasionalmente	Não se aplica
possibilidade de soluções imediatas de problemas do cotidiano				
economia de tempo e recursos materiais e humanos				
eficiência no trabalho docente				
qualidade (melhoria das aprendizagens dos estudantes)				
reconhecimento da responsabilidade docente				
aquisição de competências individuais para o trabalho docente				
ao aprimoramento das técnicas trabalho coletivo				
atender as políticas de prestação de contas				
atender as diretrizes e orientações de APH supranacionais				
eficiência no uso das tecnologias				

qualificar os professores								
professores produzirem mais em quaisquer condições de trabalho (com o mínimo)								
inovação no trabalho pedagógico								
formar para a criticidade e autonomia docente								
valorização do trabalhador docente								
integração entre formação, identidade e carreira								
atender as demandas da sociedade moderna								
bonificação associada ao desempenho, competência e performance)								
5. Características das ações								
() constantes ou mais duradouras	() pontuais, específicas com prazos							
() considera as determinações externas do trabalho docente	() visa soluções a longo prazo							
() Propõe soluções direta e imediata	() considera as determinações objetivas do trabalho docente							
() considera as determinações subjetivas do trabalho docente	() considera as necessidades formativas							
() considera fatores regionais e condições específicas da localidade								
6. Fundamentos de formação do APH								
() Racionalidade técnica (tecnicismo)								
() Epistemologia da prática								
() Formação crítica para autonomia docente								
() Epistemologia da práxis (simbiose entre teoria e prática)								

**APÊNDICE D – APARELHOS PRIVADOS DE HEGEMONIA LOCALIZADOS EM
DOCUMENTOS OFICIAIS NAS ÁREAS DE ENSINO.**

UF da Secretaria Estadual de Educação	APH
AC	Fundação telefônica Vivo; Fundação La caixa; Instituto Reúna; Instituto Inspirare - Movimento pela Base.
AL	AMA, UNDIME, Fundação Lemann, Instituto Natura e Associação Bem Comum, PHORTHEMA, (parceiro da Fundação Lemann)
AM	Fundação telefônica vivo; Editora Eureka; MWC editora; SEBRAE
AP	Fundação Lemann; Instituto Natura; Associação Bem Comum e a Undime Amapá; Fundo das Nações Unidas para a Infância-UNICEF; Instituto Sonho Grande; Instituto de Corresponsabilidade pela Educação-ICE
BA	SOMOS Sistemas de Ensino S.A; COGNA Educação, holding do setor educacional.
CE	Plataforma VIVESCER – Instituto Península; Instituto Ayrton Senna; Instituto Terre des hommes Brasil; Instituto UNIBANCO Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas –Sebrae; Instituto Aliança – IA; Instituto Tecnológico e Vocacional Avançado –ITEVA, Goethe-Institut.
DF	Instituto Reúna
ES	Plataforma LETRUS Edtech para redação Centro de autoria e cultura LTDA; Aliança Imaginable Futurs; Fundação Lemann; Instituto Natura; Associação Bem Comum
GO	Fundação Lemann; o Instituto Natura; Associação Bem Comum Consed e Undime GO; Instituto Ayrton Senna; Institutos Unibanco e Sonho Grande; e a startup Movva.
MA	Fundação Lemann; o Instituto Natura; Associação Bem Comum; Instituto Península
MG	Instituto longo; BNDES mantenedores; Instituto MRV Instituto Arayau; Reúna; Itaú educação e trabalho
MT	Fundação Lemann; o Instituto Natura; Associação Bem Comum; Editora APRENDER; ONG Pratham; Fundação Telefônica Vivo
MS	ABC (Associação Bem Comum); Instituto Natura; Fundação Lemann
PA	Associação Nova Escola e a Associação Bem Comum (ABC); Instituto Natura; Fundação Lemann; Banco Mundial Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).
PE	Instituto Sonho Grande; Instituto Aliança; Instituto Natura Associação Bem Comum; Instituto Lemann; Unesco; Grupo Neoenergia. Instituto Reconecta; Editora Cubzac ; Undime - União dos Dirigentes Municipais de Educação ; Fundação Roberto Marinho.
PI	Fundação Lemann; o Instituto Natura; Associação Bem Comum Instituto Unibanco
PB	Fundação Lemann; o Instituto Natura; Associação Bem Comum;
PR	Associação Instituto Longo; Fundação Itaú para Educação e Cultura; Sincroniza Orientação e Assessoria em Educação Ltda. e Fundação Lemann; o Instituto Natura; Associação Bem Comum;
RJ	

RN	Fundação VUNESP - Documento orientador currículo; undime RN; Banco Mundial BIRF AIF; Consed (currículo do Ensino Fundamental); FUNDAÇÃO CARLOS ALBERTO VANZOLINI;
RS	Fundação Lemann; o Instituto Natura; Associação Bem Comum;
RO	UNDIME/RO e nacional
RR	<i>A Seduc não tem website, apenas redes sociais. Não foi possível localizar APH</i>
SC	Unisinos: Instituto para inovação em educação; Federação das Associações de Municípios do Rio Grande do Sul- FAMURS; União dos Dirigentes Municipais de Educação UNDIME Associação Bem Comum (fundação Lemann, Instituto Natura, nova escola Material educacional)
SE	Fundação Lemann; o Instituto Natura; Associação Bem Comum; UNDIME, UNCME, CONSED, Instituto Aliança e a Falconi, Instituto Gesto, UNICEF, Fundação Telefônica VIVO, Instituto Paramitas SEBRAE/SE, Instituto Sonho Grande, Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social - BNDES, Centro de Inovação para a Educação Brasileira - CIEB e CISCO Systems,UFS; UNICAMP; CENPEC, CNPq
SP	Fundação Lemann; o Instituto Natura; Associação Bem Comum; INOVA Educação CAEd (Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação) Fundação Getúlio Vargas
TO	Banco Central do Brasil; Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz); Unicamp, Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, Restauração de Ecossistemas da Organização das Nações Unidas – ONU; Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações (MCTI); ANEEL.

APÊNDICE E – DOCUMENTOS DO PROGRAMA PARC/ABC E SEDUC/GO

Identificação	Documento	Área de concentração e ano
doc01	1. Projeto de curso do programa AlfaMais Goiás: Alfabetização como direito das crianças goiana;	Pedagógica/ 2022
doc02	2. Projeto de curso do programa AlfaMais Goiás: Qualidade na educação goiana: acompanhamento de contextos e de aprendizagens	Pedagógica 2023
doc03	3. Projeto de curso do programa AlfaMais Goiás: Planejamento docente e de gestão no processo de alfabetização Goiânia;	Pedagógica 2023
doc04	4. Guia de orientações do(a) professor(a) do Leitura, Escrita e Interpretação na Alfabetização (LEIA), do primeiro ano do ensino fundamental;	Pedagógica 2024
doc05	5. Guia de orientações do(a) professor(a) Leitura, Escrita; e Interpretação na Alfabetização (LEIA), do segundo ano do ensino fundamental;	Pedagógica 2024
doc06	6. Material para impressão 1º ano;	Material didático S D
doc06	6.1 Material para impressão 2º ano;	
doc07	7. Apresentação PARC	Pedagógica 2024
doc08	8. Atividade avaliativa final do curso qualidade na educação goiana: acompanhamento de contextos e de aprendizagem;	Pedagógica Formação 2023 Pedagógico P
doc08		
doc08		
doc08	8.1 Atividade em trio – gestão do tempo – rotina da aula, qualidade na educação goiana: acompanhamento de contextos e de aprendizagem;	
doc08	8.2 Avaliação do curso qualidade na educação goiana: acompanhamento de contextos e de aprendizagem;	
doc08	8.3 Cartaz com avaliação do coordenador pedagógico; 8.4 Curso qualidade na educação goiana: acompanhamento de contextos e de aprendizagem. texto agrupamentos flexíveis; 8.5 Curso qualidade na educação goiana: acompanhamento de contextos e de aprendizagem. Texto ver vendo de Otto lara Rezende;	
doc09	9. Apresentação da oficina: Contextos investigativos e processos de	Pedagógica Formação 2023

	alfabetização: acompanhamento da coordenação pedagógica;	
doc10	10 apresentação da oficina A Gestão Educacional no processo de acompanhamento dos contextos e das aprendizagens;	Pedagógica Formação 2023
doc11	11 Materiais da formação curso - qualidade na educação goiana: Acompanhamento de contextos e de aprendizagens; IV Encontro formativo para profissionais do programa AlfaMais Goiás;	Pedagógica Formação
doc12	12. Banner com o O percurso Formativo da Articulação/Gestão 2023	Pedagógica Formação/2023
doc13	13. Curso - qualidade na educação goiana: Acompanhamento de contextos e de aprendizagens IV Encontro Formativo para Profissionais do Programa AlfaMais Goiás	Pedagógica Formação
doc13	13.1 orientações para os atores regionais do programa AlfaMais goiás – formação módulo IV– setembro 2023	Pedagógica Formação 2023
doc14	14. Módulo IV - acompanhamento dos contextos e das aprendizagens pauta detalhada Oficina 1: Tema - Contextos investigativos e processos de alfabetização: Acompanhamento da Coordenação Pedagógica	Pedagógica Formação 2023
doc15	15 Lei que cria o Programa Alma Mais Goiás	Legislativo
doc16	16. Decreto 9947 de 16 de setembro de 2021	Legislativo
doc17	17 Decreto 9999 de 10 de dezembro	Legislativo
doc18	18 Portaria 3934 de 10 de agosto de 2021	Executivo
doc19	19 Lei nº 21.073, de 9 de agosto de 2021	Legislativo
doc20	20 Portaria no 3386, de 21 de junho de 2023	Executivo
doc21	21 Portaria no 3387, de 21 de junho de 2023	Executivo
doc22	22 Decreto 10270 de 13 de junho de 2023	Legislativo
doc23	23 Lei nº 21.073, de 9 de agosto de 2021	Legislativo
doc24	24 Lei nº 21672 de 9 de dezembro de 2022	Legislativo
doc25	25 Relatório de valores a serem enviados ao banco escolas premiadas	Financeiro
doc26	26 Relatório de valores a serem enviados ao banco escolas fomentadas	Financeiro
doc27	27 Termo de aceitação e compromisso para cooperação técnico-pedagógica	Pedagógica
doc28	28.Plano de Aplicação dos Recursos Financeiros PARFI com as ações de cooperação técnico pedagógicas	Financeiro
doc29	29. Modelo de Relatório de visita de acompanhamento. Ela deve ser anexada como arquivo Excel no SEI, no processo aberto pela CRE e referente a Escola Premiada.	Técnico Pedagógico
doc30	30 Modelo para declaração dispensa de licitação	Técnico
doc31	31 Guia AlfaMais	Técnico Pedagógico

doc32	32 O Mundo Encantado no Cerrado Goiano livro alfabetização	Material didático
doc33	33 Primeiro Termo Aditivo ao Acordo de Cooperação nº 101/2021 celebrado entre o Estado de Goiás por meio da Secretaria de Estado da Educação e o Instituto Lemann, Instituto Natura e Associação Bem Comum.	Executivo
doc34	34 Ofício nº 388 Associação Bem Comum	Executivo
doc35	35. Acordo de Cooperação nº 101/2021 Fundação Lemann e Seduc GO	Executivo
doc36	36. Termo aditivo do Acordo de Cooperação nº 101/2021 (publicação do termo aditivo)	Executivo
doc37	37. Publicação no Diário Oficial do Estado de Goiás Extrato de termo aditivo Processo nº: 2020000006038015 Continuação Instituto Natura e Associação Primeiro Termo Aditivo	Executivo
doc38	38. Lei nº 21.576, de 14 de setembro de 2022 Altera a Lei nº 20.115, de 06 de junho de 2018, que dispõe sobre o processo de escolha democrática de diretor	Legislação Continua...
doc39	39. Guia ICMS	Técnico
doc40	40. Template SAEGO e Fluência	Técnico Pedagógico

APÊNDICE F – PROTOCOLO DE PESQUISA DOCUMENTAL

Parceria Programa AlfaMais Goiás e Associação Bem Comum

I – Identificação dos documentos: 40 documentos da Secretaria de Estado da Educação de Goiás sobre o programa AlfaMais, objeto da parceria com os APH Associação Bem Comum, Fundação Lemann e Instituto Natura.

a) Áreas dos documentos:

- (8) poder legislativo: leis e decretos;
- (8) poder executivo: portarias, ofícios, termos, publicações;
- (4) técnico-pedagógicos: relatórios, declarações;
- (3) área financeira: plano de aplicação de recursos, relatório de valores;
- (21) Pedagógico: projeto de curso, materiais de formação, orientações;
- (2) Material didático: livros didáticos e paradidáticos.

II – Caracterização do Programa AlfaMais Goiás com relação à parceria com o APH Associação Bem Comum:

- a. Caracterização da parceria;
- b. Obrigações e responsabilidades dos partícipes: SEDUC/GO, Associação Bem Comum, Fundação Lemann e Instituto Natura;
- c. Identificação de outros atores: Caed, B3 Social e Associação Nova Escola.

III – Dimensões /Eixos do programa Alfa Mais Goiás:

Formação continuada para gestores, formadores e professores;
Orientações para o trabalho docente;
Avaliação (atuação do Caed);
Prêmio Leo e Léia (relação com o ICMS);

IV – Mediações para a carreira magistério

- a) O trabalho dos professores alfabetizadores no programa AlfaMais Goiás.

ANEXO A – LISTA DAS ESCOLAS PREMIADAS – ALFAMAIS GOIÁS, 2023.

	REGIONAL	MUNICÍPIO	ESCOLA	IDEGO ALFA	CATEGORIA	RANKING
1	CRE-PIRANHAS	BALISA	ESCOLA MUNICIPAL MARIA CONCEIÇÃO	10,00	CATEGORIA 1	1
2	CRE-TRINDADE	TRINDADE	ESCOLA MUNICIPAL PADRE JOSE DE ANCHIETA	10,00	CATEGORIA 1	2
3	CRE-SÃO L M BELOS	IVOLANDIA	ESCOLA MUNICIPAL O PEQUENO PRÍNCIPE	10,00	CATEGORIA 1	3
4	CRE-TRINDADE	TRINDADE	ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA GLEIDE MENDES DE LIMA	10,00	CATEGORIA 1	4
5	CRE-GOIANÉSIA	JESUPOLIS	ESCOLA MUNICIPAL MENINO JESUS	9,87	CATEGORIA 1	5
6	CRE-PIRES DO RIO	PIRES DO RIO	ESC MUL SEBASTIÃO ANTONIO LEITE	9,82	CATEGORIA 1	6
7	CRE-PORANGATU	MUTUNÓPOLIS	ESC MUN IRMA FRANCISCA MARINHA	9,75	CATEGORIA 2	7
8	CRE-GOIANÉSIA	GOIANÉSIA	ESC MUL ELDI ALVES DA FONSECA	9,67	CATEGORIA 1	8
9	CRE-SÃO L M BELOS	CORREGIO DO OURO	ESC MUL ANA MORATO	9,64	CATEGORIA 1	9
10	CRE-GOIANÉSIA	JARAGUA	ESC MUL LYRA MACHADO GOMES E SOUZA	9,64	CATEGORIA 1	10
11	CRE-TRINDADE	TRINDADE	ESC MUL PROFESSORA REGINA DE FATIMA CALDEIRA	9,55	CATEGORIA 1	11
12	CRE-PDSSE	IACIARA	ESCOLA MUNICIPAL SEBASTIÃO MARQUES DE SOUSA	9,52	CATEGORIA 1	12
13	CRE-FORMOSA	FLORES DE GOIAS	ESCOLA MUNICIPAL MONTEIRO LOBATO	9,49	CATEGORIA 1	13
14	CRE-CAMPOS BELOS	DIVINÓPOLIS DE GOIAS	EM LUIS PEREIRA ORINEU	9,45	CATEGORIA 2	14
15	CRE-CERES	SÃO PATRÍCIO	ESCOLA MUNICIPAL DOM PEDRO I	9,41	CATEGORIA 1	15
16	CRE-JATAÍ	JATAÍ	ESCOLA MUNICIPAL ISAIAS SOARES	9,40	CATEGORIA 2	16
17	CRE-ANAPÓLIS	OURO VERDE DE GOIAS	ESCOLA MUNICIPAL RAO DE LUAR	9,39	CATEGORIA 2	17
18	CRE-FORMOSA	FORMOSA	ESCOLA MUNICIPAL ISOLADA PROJETO PARAÍSA	9,38	CATEGORIA 1	18
19	CRE-ITUMBARA	ITUMBARA	ESCOLA MUNICIPAL DE TEMPO INTEGRAL QUIM MACHADO	9,37	CATEGORIA 1	19
20	CRE-RIO VERDE	RIO VERDE	COLÉGIO ESTADUAL MACHADO DE ASSIS	9,33	CATEGORIA 1	20
21	CRE-GOIANÉSIA	SANTA RITA DO NOVO DESTINO	ESC MUL JOAO MACHADO DE LIMA	9,33	CATEGORIA 1	21
22	CRE-RIO VERDE	RIO VERDE	ESCOLA MUNICIPAL RURAL DE ENSINO FUNDAMENTAL CABECEIRA ALTA	9,25	CATEGORIA 1	22
23	CRE-FORMOSA	CABECEIRAS	ESC MUN LAIS INACIO FERREIRA	9,23	CATEGORIA 2	23
24	CRE-TRINDADE	TRINDADE	ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA ELCIA CAMPOS DOMINGUES	9,23	CATEGORIA 2	24
25	CRE-SÃO L M BELOS	MOIPORA	ESC MUL SABINO MAMEDIO	9,21	CATEGORIA 1	25
26	CRE-PIRACANJUBA	BELA VISTA DE GOIAS	ESCOLA MUNICIPAL SÃO VICENTE	9,20	CATEGORIA 1	26
27	CRE-CERES	BIALMA	ESCOLA MUNICIPAL MANOEL JOAQUIM GONCALVES	9,20	CATEGORIA 2	27
28	CRE-LUZIANIA	CRISTALINA	ESCOLA COMERCIAL MUNICIPAL LEAO RODRIGUES DE AFONSECA	9,19	CATEGORIA 2	28
29	CRE-GOIANIA	GOIANIA	ESCOLA MUNICIPAL MOISES SANTANA	9,18	CATEGORIA 1	29
30	CRE-CERES	RIANAPOLIS	ESCOLA MUNICIPAL RITA MONICA LEDO	9,16	CATEGORIA 2	30
31	CRE-GOIANÉSIA	BARRIO ALTO	ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA MARIA SIQUEIRA PINTO	9,13	CATEGORIA 2	31
32	CRE-MORRINHOS	MORRINHOS	ESCOLA MUNICIPAL DOM BOSCO	9,13	CATEGORIA 2	32
33	CRE-PIRES DO RIO	IPAMERI	ESCOLA MUNICIPAL DEMOSTENES CRISTINO	9,09	CATEGORIA 2	33
34	CRE-FORMOSA	FORMOSA	ESCOLA MUNICIPAL 15 DE JULHO	9,09	CATEGORIA 1	34
35	CRE-NOVO GAMA	NOVO GAMA	ESC MUL RACHEL DE QUEIROZ	9,08	CATEGORIA 2	35
36	CRE-ITUMBARA	NOVA VENEZA	ESCOLA MUNICIPAL FRANK FAQUIM	9,04	CATEGORIA 2	36
37	CRE-MORRINHOS	CALDAS NOVAS	ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA CELINA BELO	9,03	CATEGORIA 3	37
38	CRE-RIO VERDE	RIO VERDE	ESCOLA MUNICIPAL RURAL DE ENSINO FUNDAMENTAL SETE LEGUAS	9,00	CATEGORIA 1	38
39	CRE-IPORA	CAIAPONIA	ESCOLA MUNICIPAL MARIA CANDIDA DE JESUS	9,00	CATEGORIA 1	39
40	CRE-JUSSARA	FAZENDA NOVA	ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA TEREZINHA PRIMO FERREIRA	9,00	CATEGORIA 2	40
41	CRE-JUSSARA	SANTA FE DE GOIAS	ESC MUL SANTA RITA DE CÁSSIA	8,96	CATEGORIA 1	41
42	CRE-RIO VERDE	MONTIVIDU	ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL CARLOS BARROMEU PERES	8,94	CATEGORIA 1	42
43	CRE-RIO VERDE	RIO VERDE	ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL CLODOVEU LEAO DE ALMEIDA	8,94	CATEGORIA 2	43
44	CRE-RUBIATABA	NOVA AMERICA	ESCOLA MUNICIPAL RUTH DE OLIVEIRA RODRIGUES	8,94	CATEGORIA 1	44
45	CRE-PIRANHAS	PIRANHAS	ESCOLA MUNICIPAL MILITARIZADA GEROLINA TEIXEIRA	8,93	CATEGORIA 2	45
46	CRE-RIO VERDE	RIO VERDE	ESCOLA MUNICIPAL RURAL DE ENSINO FUNDAMENTAL VALE DO RIO DOCE	8,93	CATEGORIA 1	46
47	CRE-ANAPÓLIS	ANAPÓLIS	COLÉGIO ESTADUAL JOAO GOMES	8,92	CATEGORIA 1	47
48	CRE-PLANALINA	PLANALINA	ESC MUL OLÍMPIA CIBANCA ESPERANCA	8,89	CATEGORIA 2	48
49	CRE-LUZIANIA	LUZIANIA	ESC POLO MUL RUIR REALINO CABEÇA	8,87	CATEGORIA 1	49
50	CRE-ANAPÓLIS	PIRENÓPOLIS	ESC MUL BENEDITO CAMARGO	8,86	CATEGORIA 1	50
51	CRE-RIO VERDE	RIO VERDE	ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA MARIA DULCE ROCHA DUARTE BARBOSA	8,86	CATEGORIA 1	51
52	CRE-FORMOSA	FORMOSA	ESCOLA MUNICIPAL FABIOLA RIBEIRO DE SOUZA MARINHO	8,84	CATEGORIA 2	52
53	CRE-ITAPACI	CRIXAS	ESCOLA MUNICIPAL HORIZONTE NOVO	8,83	CATEGORIA 1	53
54	CRE-GOIANÉSIA	GOIANÉSIA	ESCOLA MUNICIPAL PADRE JESUS OSES PAGOLO	8,83	CATEGORIA 4	54
55	CRE-PIRES DO RIO	ORIZONA	ESCOLA MUNICIPAL DORVALINO FERNANDES DE CASTRO	8,82	CATEGORIA 1	55
56	CRE-GOIANIA	GOIANIA	ESCOLA MUNICIPAL JOSE CARLOS PIMENTA	8,80	CATEGORIA 1	56
57	CRE-RIO VERDE	RIO VERDE	ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL OTAVIO FERREIRA	8,79	CATEGORIA 1	57
58	CRE-SÃO L M BELOS	SÃO LUIS DE MONTES BELOS	EDUCANDARIO MUNICIPAL CRISTO REDENTOR	8,77	CATEGORIA 2	58
59	CRE-CAMPOS BELOS	TERESINA DE GOIAS	ESC MUN TIA ADESUITA	8,77	CATEGORIA 1	59
60	CRE-PALMEIRAS	PALMINÓPOLIS	ESCOLA MUNICIPAL GUIMERCINDO VICENTE SANTANA	8,76	CATEGORIA 1	60
61	CRE-GOIAS	FAINA	ESCOLA MUNICIPAL JOAO FERREIRA AVELAR	8,76	CATEGORIA 1	61
62	CRE-APARECIDA	BONFINÓPOLIS	ESCOLA MUNICIPAL HERMINIO LEMES	8,73	CATEGORIA 1	62
63	CRE-GOIANÉSIA	ALDANDIA	COLÉGIO ESTADUAL JERONIMO VICENTE LOPES	8,73	CATEGORIA 1	63
64	CRE-GOIANÉSIA	JARAGUA	ESC MUL ADVENTISTA	8,71	CATEGORIA 4	64
65	CRE-SÃO M ARAGUAIA	SÃO MIGUEL DO ARAGUAIA	ESCOLA MUL EVANGELICA ARAGUAIA	8,70	CATEGORIA 2	65
66	CRE-TRINDADE	ANCUNS	ESC MUL JOSE VICENTE SANTANA	8,68	CATEGORIA 2	66
67	CRE-PLANALINA	PLANALINA	ESCOLA MUNICIPAL ELOY PINTO DE ARAUJO	8,68	CATEGORIA 2	67
68	CRE-AGUAS LINDAS	AGUAS LINDAS DE GOIAS	ESCOLA MUNICIPAL CAMARGO II	8,67	CATEGORIA 1	68
69	CRE-IPORA	IPORA	ESCOLA MUNICIPAL VEREADOR ANTONIO LAURINDO	8,67	CATEGORIA 2	69
70	CRE-GOIANÉSIA	SANTA ISABEL	ESCOLA MUNICIPAL RAIMUNDO UBALDINO DE FREITAS	8,66	CATEGORIA 1	70
71	CRE-PIRES DO RIO	IPAMERI	CENTRO MUL E T JOAO MARCELO	8,64	CATEGORIA 4	71
72	CRE-MORRINHOS	CALDAS NOVAS	ESCOLA MUNICIPAL FELIPE MARINHO DA CRUZ	8,64	CATEGORIA 2	72
73	CRE-SÃO M ARAGUAIA	NOVA CRIXAS	ESC MUL ALVORADA	8,64	CATEGORIA 1	73
74	CRE-SÃO L M BELOS	SÃO JOAO DA PARAÍSA	ESCOLA MUNICIPAL ALEGRIA DO SABER FIDELINA DE ASSIS	8,64	CATEGORIA 1	74
75	CRE-NOVO GAMA	NOVO GAMA	ESCOLA MUNICIPAL PAULO FREIRE	8,63	CATEGORIA 2	75
76	CRE-ANAPÓLIS	ALEXANIA	ESCOLA MUNICIPAL PARQUE ALVORADA IV	8,62	CATEGORIA 1	76
77	CRE-MORRINHOS	PONTALINA	ESCOLA MUNICIPAL AYTTON SENNA DA SILVA	8,60	CATEGORIA 2	77
78	CRE-ANAPÓLIS	PIRENÓPOLIS	ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA IVANI RODRIGUES DA SILVA	8,60	CATEGORIA 1	78
79	CRE-PORANGATU	ESTRELA DO NORTE	ESCOLA MUNICIPAL CARLOS OLIVEIRA DA SILVA	8,60	CATEGORIA 1	79
80	CRE-URIACU	NIQUELANDIA	ESC MUL JOSE DE ALENCAR	8,59	CATEGORIA 1	80

81	CRE-RIO VERDE	RIO VERDE	ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PROFESSOR LUIZ ALBERTO LEAO	8,59	CATEGORIA 3	81
82	CRE-RIO VERDE	RIO VERDE	ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL ADELOR QUINTILIANO SILVA	8,57	CATEGORIA 2	82
83	CRE-GOIANESIA	GOIANESIA	ESCOLA MUNICIPAL LAURO DA PENHA	8,55	CATEGORIA 2	83
84	CRE-GOIANESIA	GOIANESIA	ESC MUL EVANGELICA MONTE MORIA	8,54	CATEGORIA 4	84
85	CRE-RIO VERDE	RIO VERDE	ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL DOMINGOS MORI	8,54	CATEGORIA 4	85
86	CRE-LUZIANIA	LUZIANIA	3ª ESCOLA POLO MUNICIPAL RURAL ARAUAS NAIR TECHER	8,53	CATEGORIA 1	86
87	CRE-PLANALTINA	PLANALTINA	ESCOLA MUNICIPAL SIMONE PINTO BOAVENTURA	8,53	CATEGORIA 1	87
88	CRE-APARECIDA	BONFIMOPOLIS	ESC MUL JOAO NATAL DE ALMEIDA	8,52	CATEGORIA 3	88
89	CRE-RIO VERDE	RIO VERDE	ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL ARENO MARTINS VIEIRA	8,50	CATEGORIA 1	89
90	CRE-IPORA	IPORA	ESCOLA MUNICIPAL JOAQUIM BERTO	8,50	CATEGORIA 3	90
91	CRE-JUSSARA	MONTES CLAROS DE GOIAS	ESCOLA MUNICIPAL MARIA RAIMUNDA GOMES DO NASCIMENTO	8,47	CATEGORIA 1	91
92	CRE-GOIAS	MOSSAMEDES	ESC MUL ANTONIA BARBOSA ALVES	8,47	CATEGORIA 1	92
93	CRE-GOIANIA	GOIANIA	ESCOLA MUNICIPAL ARY RIBEIRO VALADAO FILHO	8,47	CATEGORIA 1	93
94	CRE-ANAPOLIS	ANAPOLIS	ESCOLA PAROQUIAL SANTO ANTONIO	8,46	CATEGORIA 4	94
95	CRE-QUIRINOPOLIS	QUIRINOPOLIS	ESCOLA MUNICIPAL MILITARIZADA CANAÃ	8,44	CATEGORIA 2	95
96	CRE-JATAI	JATAI	ESCOLA MUNICIPAL CAMINHO DA LUZ	8,43	CATEGORIA 4	96
97	CRE-SILVANIA	VIANOPOLIS	ESCOLA MUNICIPALIZADA LUZIA VIANA	8,41	CATEGORIA 2	97
98	CRE-ITUMBARA	BOM JESUS DE GOIAS	ESCOLA MUNICIPALIZADA EVA MARLY PEREIRA	8,41	CATEGORIA 2	98
99	CRE-PORANGATU	FORMOSO	PRI ESC MUL MENINO FELIZ	8,39	CATEGORIA 2	99
100	CRE-TRINIDADE	SANTA BARBARA DE GOIAS	ESCOLA MUNICIPAL PADRE PELAGIO	8,38	CATEGORIA 2	100
101	CRE-SANTA HELENA	TURVELANDIA	ESCOLA MUNICIPAL DO ENSINO FUNDAMENTAL FLORIANO FERREIRA BORGES	8,35	CATEGORIA 2	101
102	CRE-URIACU	MARIA ROSA	ESC MUL SAO PEDRO	8,34	CATEGORIA 4	102
103	CRE-LUZIANIA	LUZIANIA	ESCOLA MUNICIPAL CARLOS ALBERTO BRANDAO FERREIRA	8,33	CATEGORIA 2	103
104	CRE-LUZIANIA	LUZIANIA	ESCOLA MUNICIPAL KENNEDY PROF MARIA CLAUDE MEIRELES DE QUEIROZ	8,31	CATEGORIA 3	104
105	CRE-ANAPOLIS	ALEXANIA	ESCOLA MUNICIPAL BERTOLINA TEIXEIRA	8,28	CATEGORIA 2	105
106	CRE-URIACU	NOVA IGUAÇU DE GOIAS	ESC MUL BRANCA DE NEVE	8,26	CATEGORIA 2	106
107	CRE-SAO M. ARAUJIA	NOVO PLANALTO	ESC MUL JOSE DIAS MOTA	8,26	CATEGORIA 2	107
108	CRE-PLANALTINA	PLANALTINA	ESCOLA MUNICIPAL CORA CORALINA	8,25	CATEGORIA 3	108
109	CRE-ANAPOLIS	COCALZINHO DE GOIAS	ESCOLA MUNICIPAL MODELO	8,25	CATEGORIA 4	109
110	CRE-PLANALTINA	PLANALTINA	ESCOLA MUNICIPAL MARCELO LEMGRUBER	8,25	CATEGORIA 2	110
111	CRE-CATALAO	TRES RANCHOS	ESCOLA MUNICIPAL SANTA RITA DE CASSIA	8,23	CATEGORIA 2	111
112	CRE-ANAPOLIS	ANAPOLIS	ESCOLA MUNICIPAL ANTONIO CONSTANTE	8,20	CATEGORIA 2	112
113	CRE-ANAPOLIS	GOIANAPOLIS	ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA HALLEY DE SOUZA VERDU MACHADO	8,19	CATEGORIA 2	113
114	CRE-PLANALTINA	PLANALTINA	ESCOLA MUNICIPAL MACHADO DE ASSIS	8,18	CATEGORIA 2	114
115	CRE-URIACU	CAMPINORTE	ESCOLA MUNICIPAL NOSSA SENHORA APARECIDA	8,18	CATEGORIA 2	115
116	CRE-APARECIDA	APARECIDA DE GOIANIA	ESCOLA MUNICIPAL DE TEMPO INTEGRAL PROFESSORA VINOVITA GUIMARAES DA SILVA	8,17	CATEGORIA 3	116
117	CRE-AGUAS LINDAS	AGUAS LINDAS DE GOIAS	ESCOLA MUNICIPAL VEREADOR ERICO SOUZA FERREIRA	8,17	CATEGORIA 3	117
118	CRE-RIO VERDE	RIO VERDE	ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL OLINDA ATAYDES	8,16	CATEGORIA 4	118
119	CRE-LUZIANIA	CRISTALINA	ESCOLA MUNICIPAL PAROQUIAL SAO VICENTE DE PAULO	8,16	CATEGORIA 3	119
120	CRE-FORMOSA	FORMOSA	ESC MUL DEODATO GONCALVES DE SIQUEIRA	8,16	CATEGORIA 2	120
121	CRE-RIO VERDE	MONTIVIDU	ESC MUL GERALDO CRUVINEL LEAO	8,15	CATEGORIA 3	121
122	CRE-PLANALTINA	SÃO JOÃO D. ALIANÇA	ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL SELECINA DOMINGUES DE FREITAS	8,15	CATEGORIA 4	122
123	CRE-GOIANIA	GOIANIA	ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA MARIA NÓSIEDA PALMEIRAS DAS NEVES	8,15	CATEGORIA 2	123
124	CRE-ANAPOLIS	ANAPOLIS	ESCOLA MUNICIPAL WALDIR BASTOS RIBEIRO	8,12	CATEGORIA 3	124
125	CRE-ITAPURANGA	ITAPURANGA	ESCOLA MUNICIPAL CORONEL VIRGILIO JOSE DE BARROS	8,11	CATEGORIA 3	125
126	CRE-ITUMBARA	ITUMBARA	ESCOLA MUNICIPAL PEIXOTO DA SILVEIRA	8,10	CATEGORIA 2	126
127	CRE-GOIANESIA	GOIANESIA	ESCOLA MUNICIPAL SAINT CLAIR OTTONI DA SILVA	8,09	CATEGORIA 3	127
128	CRE-ITUMBARA	ITUMBARA	ESC A MUNICIPAL DE TEMPO INTEGRAL JOAQUIM LUIZ DE MIRANDA - JOAQUIM MARIANO	8,09	CATEGORIA 2	128
129	CRE-ANAPOLIS	ANAPOLIS	ESCOLA PRESBITERIANA ORVALDO DO HERMOM	8,08	CATEGORIA 2	129
130	CRE-MORRINHOS	MORRINHOS	ESCOLA MUNICIPAL ROTARY CLUB DE MORRINHOS	8,08	CATEGORIA 2	130
131	CRE-CATALAO	CATALAO	ESCOLA MUNICIPAL FREI JOAO FRANCISCO	8,08	CATEGORIA 3	131
132	CRE-GOIAS	ARUANA	ESC MUL DARCY BANDEIRA DE MELO	8,06	CATEGORIA 3	132
133	CRE-APARECIDA	APARECIDA DE GOIANIA	CENTRO DE ENSINO EM PERIODO INTEGRAL DARCY RIBEIRO	8,04	CATEGORIA 3	133
134	CRE-PALMEIRAS	PALMEIRAS DE GOIAS	ESCOLA MUNICIPAL HELIO DE FIGUEIREDO ARANTES	8,04	CATEGORIA 4	134
135	CRE-NOVO GAMA	CIDADE OCIDENTAL	ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA JOSEFA MARIA DE LIMA	8,02	CATEGORIA 3	135
136	CRE-RIO VERDE	RIO VERDE	ESCOLA MUNICIPAL DE ENS. FUND. FILADELFO JORGE DA SILVA FILHO NERE MINU	8,02	CATEGORIA 4	136
137	CRE-PIRANHAS	PIRANHAS	ESCOLA MUNICIPAL SEBASTIAO JOSE DE FARIA	8,00	CATEGORIA 3	137
138	CRE-RIO VERDE	RIO VERDE	ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL ANTONIO VIEIRA DE MORAES	8,00	CATEGORIA 4	138
139	CRE-JUSSARA	BRITANIA	ESCOLA MUNICIPAL MARCELO CAMELO FERREIRA LIMA	7,92	CATEGORIA 4	139
140	CRE-ANAPOLIS	NEROPOLIS	ESCOLA MUNICIPAL SAO FRANCISCO DE ASSIS	7,88	CATEGORIA 4	140
141	CRE-QUIRINOPOLIS	PARANAIGUARA	EDUCANDARIO MUNICIPAL OSCAR BERNARDES	7,88	CATEGORIA 3	141
142	CRE-GOIANIA	GOIANIA	ESC MUL LUZIA DE SOUZA FIUZA	7,87	CATEGORIA 4	142
143	CRE-TRINIDADE	TRINIDADE	ESCOLA MUNICIPAL DR ALCIDES ALBERNAZ DE OLIVEIRA	7,87	CATEGORIA 4	143
144	CRE-MINEIROS	MINEIROS	ESCOLA MUNICIPAL MARIA EDUARDA CONDOMINIO FILGUEIRAS	7,86	CATEGORIA 4	144
145	CRE-PIRACANJUBA	BELA VISTA DE GOIAS	ESCOLA MUNICIPAL GERALDO CLAUDIO PREGO II	7,86	CATEGORIA 4	145
146	CRE-IPORA	IPORA	ESCOLA MUL JOCKELING ALVES BARBOSA	7,85	CATEGORIA 3	146
147	CRE-ANAPOLIS	ANAPOLIS	ESCOLA MUNICIPAL ELIZIA BALDUINO	7,83	CATEGORIA 3	147
148	CRE-CERES	RIALMA	ESCOLA MUNICIPAL JOAO ZEFERINO OUTRA	7,81	CATEGORIA 3	148
149	CRE-APARECIDA	APARECIDA DE GOIANIA	ESC MUL DE EDU INTEGRAL MONTEIRO LOBATO	7,78	CATEGORIA 4	149
150	CRE-RIO VERDE	RIO VERDE	ESCOLA MUNICIPAL ENSINO FUNDAMENTAL ALFREDO NASSER	7,76	CATEGORIA 1	150