

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SABRINA ROBERTA SOBRINHO

O PACTO PELA ALFABETIZAÇÃO E SEUS EFEITOS NO TRABALHO DOCENTE
DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE UBERLÂNDIA/MG: processo de
privatização e precarização da educação

Uberlândia
2024

SABRINA ROBERTA SOBRINHO

**O PACTO PELA ALFABETIZAÇÃO E SEUS EFEITOS NO TRABALHO DOCENTE
DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE UBERLÂNDIA/MG: processo de
privatização e precarização da educação**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED-FACED-UFU), como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Gestão em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Leonice Matilde Richter.

Uberlândia
2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

S677p
2024 Sobrinho, Sabrina Roberta, 1995-
 O pacto pela alfabetização e seus efeitos no trabalho docente da rede municipal de educação de Uberlândia/MG [recurso eletrônico]: processo de privatização e precarização da educação / Sabrina Roberta Sobrinho. - 2024.

 Orientadora: Leonice Matilde Richter.
 Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Programa de Pós-graduação em Educação.
 Modo de acesso: Internet.
 Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.S677p>
 Inclui bibliografia.
 Inclui ilustrações.

 1. Educação. 2. Educação e Estado. 3. Alfabetização. 4. Privatização. I. Richter, Leonice Matilde, 1980-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Programa de Pós-graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 21/2024/881, PPGED				
Data:	Vinte e oito de maio de dois mil e vinte e quatro	Hora de início:	[14:14]	Hora de encerramento:	[16:50]
Matrícula do Discente:	12212EDU040				
Nome do Discente:	SABRINA ROBERTA SOBRINHO				
Título do Trabalho:	"O PACTO PELA ALFABETIZAÇÃO E SEUS EFEITOS NO TRABALHO DOCENTE DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE UBERLÂNDIA/MG: processo de privatização e precarização da educação"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Estado, Políticas e Gestão da Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Gestão da Educação Básica, Privatização e a Organização do Trabalho Pedagógico no município de Uberlândia"				

Reuniu-se, através da sala virtual RNP (<https://conferenciaweb.rnp.br/sala/leonice-matilde-richter>), da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professoras Doutoras: Maria Vieira Silva - UFRN; Maria Simone Ferraz Pereira - UFU e Leonice Matilde Richter - UFU, orientadora da candidata.

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Leonice Matilde Richter, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Leonice Matilde Richter, Professor(a) do Magistério Superior**, em 28/05/2024, às 16:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Simone Ferraz Pereira, Membro de Comissão**, em 29/05/2024, às 10:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Vieira Silva, Usuário Externo**, em 18/06/2024, às 14:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5418343** e o código CRC **08EEDEB9**.

À minha amada família, cujo amor, apoio e compreensão foram fundamentais em todos os momentos desta jornada acadêmica.

AGRADECIMENTOS

À memória da minha querida avó Suzana, cujo amor e sabedoria continuam a iluminar o meu caminho, mesmo na ausência física. Suas palavras de encorajamento ecoam em cada página deste trabalho, lembrando-me da importância do amor, da família e da educação. Para sempre em meu coração.

À memória de meu avô Gabriel, que sempre se emocionou ao ver a neta seguir os passos da docência.

Aos meus queridos pais, Selma e Gilvan, pelo incentivo incansável e pelo exemplo inspirador de dedicação e perseverança.

À minha irmã mais nova, Carol, meu amor, meu alicerce e tudo de bom que a vida me deu. Desde o dia em que você nasceu, compreendi o que significa o amor verdadeiro. Sua luz, sua alegria e sua presença em minha vida me dão forças para seguir em frente, enfrentar desafios e buscar sempre o melhor. Obrigada por ser minha inspiração e por compartilhar comigo essa caminhada.

À minha amada irmã Maria Júlia, pelo carinho, companheirismo e encorajamento constantes.

À minha amiga Camila, cuja presença e apoio inabalável têm iluminado os caminhos da minha carreira profissional. Em cada desafio, cada conquista e cada obstáculo superado, sua vibração e incentivo foram fontes de inspiração e força. Com gratidão infinita, expressei meu mais sincero agradecimento por sua amizade e apoio incondicionais.

Aos meus amigos que, com todo carinho, me incentivaram na conquista desse sonho. Obrigada por todas as conversas e todos os momentos que estivemos juntos, me apoiando e tendo real importância para que eu não desistisse no meio do caminho.

À minha orientadora, Prof^a Dr^a Leonice Matilde Richter, cuja orientação, apoio e inspiração foram fundamentais para a conclusão deste estudo. Sua dedicação, conhecimento e orientação cuidadosa foram essenciais para meu crescimento acadêmico e profissional. Agradeço profundamente por sua orientação atenciosa, paciência e incentivo ao longo desta jornada. Este trabalho é dedicado a você com imensa gratidão e admiração.

Ao Prof. Dr. Paulo Celso Costa Gonçalves pelo importante papel que teve e tem em minha formação desde a graduação, que me ajudou a retilhar o caminho da minha vida acadêmica, a quem muito admiro como pessoa e como profissional.

A todas professoras, gestoras e funcionários da Escola Municipal Professor Milton de Magalhães Porto.

A todos os professores que tive em minha vida que me incentivaram a trilhar o caminho da docência.

A todos os meus alunos do 1º ano do Ensino fundamental, com quem eu tanto aprendo todos os dias.

À Universidade Federal de Uberlândia, em especial ao Programa de Pós-graduação em Educação, curso de Mestrado, expresso minha gratidão pelos valiosos momentos de aprendizado proporcionados ao longo desta jornada formativa.

“Meu único desejo, meu tema musical, meu diamante é a educação”.

Rubem Alves

RESUMO

A presente pesquisa está vinculada à Linha de Pesquisa Estado, Políticas e Gestão em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Tem como objeto de investigação a gestão da política de alfabetização da rede municipal de educação de Uberlândia concernente aos materiais didáticos dos Institutos Alfa e Beto e Educação Baseada em Evidências, fruto do acordo firmado entre o Município de Uberlândia, o Instituto Projeto de Vida e o Instituto Raiar. O intento é analisar os efeitos do Programa Pacto pela Alfabetização na organização do trabalho pedagógico dos(as) docentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental do município. Busca-se compreender como essa parceria reconfigura o trabalho docente e da escola e como os materiais e metodologias utilizados proporcionam a alfabetização de todas as crianças do município de Uberlândia, analisando, então, o Pacto pela Alfabetização. No que se refere aos aspectos metodológicos, a pesquisa fundamenta-se nos pressupostos da investigação qualitativa e, como procedimentos, desenvolve pesquisa bibliográfica, análise documental e entrevistas com professores(as) dos anos iniciais do ensino fundamental. A pesquisa bibliográfica ocorreu na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Catálogo de teses e dissertações da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Repositório da UFU, *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) Brasil e Periódicos da Capes, tendo como recorte temporal o período de 2012 a 2023. Na pesquisa documental analisa-se dispositivos legais concernentes à política de alfabetização e suas estratégias de implementação considerando os processos de privatização. A análise de conteúdo de Bardin (2011) é empregada na análise das entrevistas semiestruturadas. Evidencia-se a análise das políticas de alfabetização do município de Uberlândia e o protagonismo das teses neoliberais que têm impulsionado modelos privatistas de gestão no âmbito da educação, seja por meio da transferência da gestão das escolas às Organizações da Sociedade Civil (OSC), seja pela inserção de programas pedagógicos elaborados e produzidos pelo setor privado transferindo a própria gestão no âmbito da Secretaria Municipal de Educação para a coordenação de tais grupos. Conclui-se que este processo afeta a qualidade da educação e a autonomia pedagógica das escolas, além de promover a desvalorização do corpo docente ao colocá-lo como mero executor de materiais externamente definidos e sem considerar a realidade da instituição e dos(as) estudantes.

Palavras-chave: Políticas públicas de educação. Alfabetização. Trabalho Docente. Privatização. Uberlândia.

ABSTRACT

This research is linked to the Research Line State, Policies and Management in Education of the Postgraduate Program in Education (PPGED) of the Faculty of Education (FACED) of the Federal University of Uberlândia (UFU). Its object of investigation is the management of the literacy policy of the municipal education network of Uberlândia regarding the teaching materials of the Alfa e Beto and Educação Baseada em Evidências Institutes, the result of the agreement signed between the Municipality of Uberlândia, the Projeto de Vida Institute and the Raiar Institute. The aim is to analyze the effects of the Pact for Literacy Program on the organization of the pedagogical work of teachers working in the early years of elementary school in the municipality. The aim is to understand how this partnership reconfigures the work of teachers and schools and how the materials and methodologies used provide literacy for all the children in the municipality of Uberlândia, thus analyzing the Pact for Literacy. As far as methodological aspects are concerned, the research is based on the assumptions of qualitative research and, as procedures, develops bibliographical research, documentary analysis and interviews with teachers of the initial years of elementary school. The bibliographic research took place in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), the Catalogue of Theses and Dissertations of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel Foundation (Capes), the UFU Repository, the Scientific Electronic Library Online (SciELO) Brazil and Capes Periodicals, with a time frame of 2012 to 2023. The documentary research analyzed legal provisions concerning literacy policy and its implementation strategies, considering privatization processes. Bardin's (2011) content analysis was used to analyze the semi-structured interviews. The analysis of literacy policies in the municipality of Uberlândia and the leading role of neoliberal theses that have driven privatized management models in the field of education, whether through the transfer of school management to Civil Society Organizations (CSOs), or through the insertion of pedagogical programs designed and produced by the private sector, transferring management itself within the Municipal Department of Education to the coordination of such groups. The conclusion is that this process affects the quality of education and the pedagogical autonomy of the schools, as well as devaluing the teaching staff by making them mere executors of externally defined materials without considering the reality of the institution and the students.

Keywords: Public education policies. Literacy. Teaching work. Privatization. Uberlândia.

LISTA DE FIGURAS

Gráfico 1 - Programas por ano de início e incidência, em Minas Gerais 2015/2018	49
Gráfico 2 - Retrato da adesão por estados e o percentual de municípios que já aderiram ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada	80
Gráfico 3 - Proficiência média na avaliação do ensino fundamental do Saeb em Língua Portuguesa - Grandes Regiões - 2019 e 2021	90
Gráfico 4 - Proficiência média na avaliação do ensino fundamental do Saeb em Matemática - Grandes Regiões - 2019 e 2021	90
Figura 1 - Pacto pela Alfabetização.....	107
Figura 2 - Cronograma Pacto pela Alfabetização 1º ano.....	110
Figura 3 - Atribuições Instituto Projeto de Vida	118
Figura 4 - Atuação Instituto Projeto de vida.....	130
Figura 5 - Pacto pela Alfabetização - Novo cenário da educação de Uberlândia	130
Figura 6 - As fases da Leitura.....	131
Figura 7 - Fantoches Alfa e Beto.....	134
Figura 8 - Material didático Alfa e Beto.....	134

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Instituições Municipais vinculadas à Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia	19
Tabela 2 - Privatizações Federais - Programa Nacional de Desestatização (PND) 2023.....	47

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Demonstração dos resultados da pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	28
Quadro 2 - Documento objeto de análise documental da pesquisa	30
Quadro 3 - Características do projeto neoliberal presentes no Consenso de Washington	36
Quadro 4 - Matriz das dimensões e formas recentes da privatização da Educação Básica a partir de mapeamento da literatura (1990-2014)	55
Quadro 5 - Políticas que abarcam a Alfabetização no cenário nacional e do município de Uberlândia	69
Quadro 6 - Relatório de monitoramento PNE (2022).....	89
Quadro 7 - Metas PME e Ciclos de monitoramento.....	99
Quadro 8 - Institutos envolvidos no acordo segundo extrato de cooperação nº 01/2022.....	108
Quadro 9 - Atribuições dos Institutos envolvidos no Pacto pela Alfabetização	111
Quadro 10 - Representações que assumiram cargos de Gestão da educação no Município durante a Gestão de Odelmo Leão (PP) (2024).....	112
Quadro 11 - Pilares da abordagem de atuação – Instituto Raiar	124
Quadro 12 - Conselho Consultivo Instituto Raiar	127
Quadro 13 - Equipe do Instituto Projeto de Vida	131
Quadro 14 - Membros do Instituto Alfa e Beto publicado para consulta no site oficial	135
Quadro 15 - Serviços oferecidos pelo Instituto de Educação Baseada em Evidências	140
Quadro 16 - Equipe do Instituto Edube	141

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADUFU	Associação dos Docentes da Universidade Federal de Uberlândia
BIA	Bloco Inicial de Alfabetização
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCR	Center for Curriculum Redesign
CESEC	Centro Estadual de Educação Continuada
CEMEPE	Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
EE	Escola Estadual
EDUBE	Instituto de Educação Baseada em Evidências
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
ESEBA	Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBM	International Business Machines Corporation
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep	Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
OSC	Organização da Sociedade Civil

PEE	Plano Estadual de Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGED	Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação
PPP	Parceria Público-Privado
PT	Partido dos Trabalhadores
Saeb	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SE	Secretaria Executiva
SeAlf	Secretaria de Alfabetização
SEB	Secretaria de Educação Básica
SeMesp	Secretaria de Mobilidades Especializadas de Educação
SME	Secretaria Municipal de Educação
SNE	Sistema Nacional de Educação
SPE	Sistema Privativo de Ensino
SRE	Superintendência Regional de Ensino
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
1.1 Dos objetivos da pesquisa.....	23
1.1.1 Objetivo geral.....	23
1.1.2 Objetivos específicos.....	24
1.1.3 Caminhos metodológicos da pesquisa.....	24
1.2 Organização das seções da dissertação.....	32
2 O ESTADO NEOLIBERAL E A LÓGICA DAS PRIVATIZAÇÕES NA EDUCAÇÃO... 34	
2.1 Considerações conceituais acerca do neoliberalismo.....	34
2.2 A inserção da lógica das Privatizações no Brasil.....	44
2.3 Privatização e suas implicações na educação.....	49
2.3.1 As dimensões da privatização na educação.....	54
2.4 Comprometimento da Autonomia Do Trabalho Docente.....	63
3 AS POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL NO CONTEXTO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	67
3.1 Contextualização das políticas nacionais de alfabetização: disputas e descontinuidade	71
3.1.1 Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC.....	71
3.1.2 Política Nacional de Alfabetização - PNA.....	75
3.1.3 Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.....	78
3.2 Bloco Inicial de Alfabetização do município de Uberlândia - BIA.....	81
3.3.1 O Plano Nacional de Educação (2014-2024): a meta da alfabetização.....	84
3.3.2 O Plano Municipal de Educação da cidade de Uberlândia.....	91
4 OS EFEITOS DA PRIVATIZAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE UBERLÂNDIA SEGUNDO O OLHAR DOS PROFISSIONAIS QUE ATUAM NA ALFABETIZAÇÃO.....	105
4.1 Pacto pela Alfabetização: o acordo firmado.....	106
4.2 Acordo firmado entre Instituto Raiar, Projeto de Vida e o município de Uberlândia: quem são e quais os seus princípios?.....	123
4.2.1 Instituto Raiar.....	123
4.2.2 Instituto Projeto de Vida.....	128
4.2.3 Instituto Alfa e Beto.....	133

4.2.4 Instituto Educação Baseada em Evidências (Edube)	138
4.3.1 Concepção de alfabetização: padronização do método fônico e burocratização do trabalho	145
4.3.2 Precarização da autonomia pedagógica da escola e das docentes alfabetizadoras ..	150
4.3.3 Percepções sobre Condições de Trabalho e Qualidade do Exercício Pedagógico ..	155
CONSIDERAÇÕES FINAIS	160
REFERÊNCIAS	164
APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista.....	180
ANEXO A – Termo de autorização.....	181

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa está vinculada à Linha de Pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Tem como objeto de investigação a gestão da política de alfabetização da rede municipal de educação de Uberlândia no período de 2021 até 2023, centralmente, o acordo firmado entre o município de Uberlândia, o Instituto Projeto de Vida e o Instituto Raiar. O intento é analisar os efeitos do Programa Pacto pela Alfabetização na organização do trabalho pedagógico dos(as) docentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental do município.

A fundamentação para o desenvolvimento deste estudo emerge, dentre outras questões, a partir da vivência da autora como docente na rede municipal de ensino de Uberlândia. O interesse pela educação iniciou-se muito cedo, quando ainda criança; minha brincadeira favorita era “escolinha”, com meus primos, e sempre sonhava em ser professora. A alfabetização sempre foi um foco crucial em minha vida, especialmente ao testemunhar a luta de meus avós maternos, ambos analfabetos por não terem tido a oportunidade de estudar. Diante dessa realidade, mesmo com suas limitações, minha avó sempre se esforçou para ajudar nas tarefas escolares, incentivando fortemente meus estudos. Além disso, minha mãe, que não teve a oportunidade de concluir seus estudos devido às responsabilidades como mãe solo, sempre me incentivou muito. Assim, o desejo de me tornar professora foi moldado pelo objetivo de contribuir para a alfabetização de crianças, inspirada pela dedicação da minha avó e pelo reconhecimento da importância da educação na transformação de vidas. Após concluir o ensino médio, ingressei no curso de Pedagogia pela UFU em 2013 e, ao finalizar o curso em 2017, iniciei a minha jornada como professora na rede municipal de Uberlândia.

Trabalhando por três anos como professora contratada temporariamente, em 2021 ingressei como professora efetiva no município, mesmo ano que enfrentei vários desafios, pois neste momento estávamos em um contexto pandêmico da covid-19¹. Naquele momento, aconteciam as transições de aulas remotas para ensino híbrido, sendo que a cada semana uma turma de alunos ia para a escola, pois aglomerações ainda não eram permitidas. Sendo assim, os professores estavam preparando materiais para ensino remoto e presencial, tudo ao mesmo

¹ No final do ano de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi reportada sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China. Tratava-se de uma nova cepa de coronavírus que, no início, foi temporariamente nomeado 2019-nCoV. Em 11 de março de 2020, esse novo coronavírus recebeu o nome de SARS-CoV-2, responsável por causar a doença Coronavírus Disease 2019 (covid-19).

tempo. Foi naquele contexto que, em meados de novembro de 2021, os(as) professores(as) da instituição na qual trabalhava foram informados(as), por meio de uma reunião com a direção da escola, sobre o Pacto pela Alfabetização realizado entre o município e os Institutos Projeto de Vida e Raiar. Na mesma ocasião foram apresentados os materiais que seriam utilizados, que, segundo a direção, eram produzidos pelo Instituto Alfa e Beto.

Assim, em modo de informe e de maneira um tanto quanto impositiva, os(as) docentes foram comunicados(as) que caso não concordassem em aderir ao programa, precisariam produzir o seu próprio material de alfabetização, planejado não apenas para o processo corrente de alfabetização, mas também uma proposta que atendesse a complexidade imposta pelo contexto de pandemia. Diante de um momento exaustivo, com muitas demandas de trabalho e prestes a entrar de férias, apesar de grande relutância de alguns(as) professores(as), a maioria dos(as) docentes aderiram ao Pacto, pois, naquele cenário, os(as) mesmos(as) não viam a perspectiva de produzir material próprio, sujeito à avaliação do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE).

De tal modo, o ano letivo de 2022 iniciou-se na rede municipal de educação com formações para familiarização com o material do Instituto Alfa e Beto. Surgiu, então, a percepção de que o trabalho docente passaria por uma reconfiguração, com imposições quanto à linguagem, tom de voz, falas cronometradas e a obrigatoriedade do método fônico², mesmo em um contexto em que muitos(as) professores(as) ainda utilizavam máscaras diante da orientação de medidas preventivas frente à covid-19. Diante dessa imposição, os(as) professores(as) se viram sobrecarregados, tendo que dedicar tempo extra para pesquisar e estudar o método, preencher planilhas e realizar o mesmo trabalho várias vezes, em diários eletrônicos e planejamentos. Naquele contexto questionava-se: quais os efeitos da exigência do programa quanto ao uso, por todos os(as) professores(as), do seu material estruturado, além das metodologias centralmente determinadas pelo programa? Quais as perspectivas da proposta pedagógica que orientam os institutos com os quais a gestão pública do município estava firmando acordo? Quais os efeitos deste acordo na organização pedagógica do trabalho docente? Quais orientações seriam planejadas no âmbito da Superintendência Regional de Ensino (SRE), especialmente para os anos iniciais do ensino fundamental, na alfabetização? Quais movimentos de diagnóstico acerca da realidade da rede seriam desenvolvidos? Quais planejamentos faríamos no espaço escolar? Como se organizaria a dinâmica e a rotina da

² O método fônico é um método de alfabetização que primeiro ensina os sons de cada letra e então constrói a mistura destes sons em conjunto para alcançar a pronúncia completa da palavra. Será analisado com maiores detalhes posteriormente.

escola? Quais recursos pedagógicos? Quais formações o corpo docente teria? Quais as estratégias diante das possíveis limitações diagnósticas? Estas e outras perguntas circundavam a comunidade escolar na qual atuava, assim como demais colegas que atuavam na rede. Foram tais inquietações que me conduziram à delimitação do presente tema de pesquisa, pois, naquele mesmo ano, iniciei, em colaboração com a minha orientadora, a reformulação do meu projeto de pesquisa do mestrado ao ser aprovada no PPGED/UFU.

Como professora, ao lecionar utilizando os materiais decorrentes do Pacto pela Alfabetização em sala de aula, passei a problematizar a prática pedagógica necessária para lidar com os desafios frente à concepção de alfabetização do programa, pois, compreendia, como sustenta Magda Soares (2020), que a alfabetização, para além de uma mera aquisição de habilidades de leitura e escrita, assume um papel central na construção de uma cidadania crítica e controversa. Nessa perspectiva, a alfabetização não se limita apenas a desenvolver as competências básicas, mas representa um caminho para formar as pessoas para compreenderem, interpretarem e participarem ativamente na sociedade.

Provocada pelas dúvidas atinentes ao Programa, pelas orientações pedagógicas adotadas, pela falta de autonomia, especialmente quanto à metodologia e avaliação da aprendizagem desenvolvidas nas minhas aulas, e pela avaliação do material pedagógico trabalhado no Pacto pela Alfabetização, passei a questionar a posição política da Secretaria Municipal de Educação (SME) ao adotar tal Programa como proposta de alfabetização da rede. Essa inquietação despertou o desejo de compreender como o Pacto pela Alfabetização chegou à cidade de Uberlândia, por que tal estratégia foi assumida, com base em quais critérios e definidos por quem? E, conseqüentemente, como esse processo afetou a organização do trabalho pedagógico dos(as) docentes alfabetizadores(as) do município?

O município aderiu ao Pacto pela Alfabetização em um contexto pandêmico da covid-19 e, segundo o Extrato de cooperação nº 01/2022, a princípio o acordo terá uma durabilidade de três anos. Quanto às partes envolvidas:

[...] partes: o município de Uberlândia, o instituto projeto de vida e o instituto raiair. Fundamentação: o presente termo, sob a forma de ato administrativo, fundamenta-se na lei nº 13.019, de 21 de julho de 2014, bem como no decreto municipal nº 17.415, de 28 de dezembro de 2017. Objeto: constitui objeto do presente a construção e implantação de uma política pública para a qualificação das práticas de ensino e aprendizagem da rede municipal de Uberlândia, a começar pela alfabetização, denominada – pacto pela alfabetização – Uberlândia, que visa, além da alfabetização de crianças, a recuperação das possíveis perdas de aprendizagem, decorrentes do afastamento do âmbito escolar físico, causado pela pandemia de covid-19. Vigência: o prazo de vigência deste acordo de cooperação será contado da data da publicação de seu extrato no diário oficial do município (art.38 da lei nº 13.019/2014) até 31/12/2024. Data de assinatura: Uberlândia, 09 de fevereiro de 2022. (Uberlândia, 2022)

O município de Uberlândia, no qual se firmou o referido acordo de cooperação (01/2022) localiza-se no interior do estado de Minas Gerais, Região Sudeste do país; sua população, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), era de 706.597 habitantes no ano de 2021, sendo o município mais populoso da região do Triângulo Mineiro e o segundo do estado de Minas Gerais. Seu prefeito vigente, é Odelmo Leão Carneiro Sobrinho, filiado ao Partido Progressistas (PP), que está em seu quarto mandato na cidade, sendo o primeiro período de dois mandatos consecutivos, entre 2005 e 2012, e o atual, também envolvendo gestão consecutiva (iniciada em 2017, com término previsto para 2025). Entre as duas gestões de Odelmo Leão o município teve à frente do executivo o então Prefeito Gilmar Alves Machado, do Partido dos Trabalhadores (PT), entre 2013 e 2016.

Uberlândia dispõe de 172 instituições vinculadas à Secretaria Municipal de Educação (SME), sendo 55 escolas de Ensino Fundamental, 67 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) e 48 escolas conveniadas com Organizações da Sociedade Civil (OSCs), sendo 46 da Educação Infantil e 2 do Ensino Fundamental, 1 Escola Municipal Cidade das Músicas e o CEMEPE, como destacado abaixo (Tabela 1). Desde 2019 a SME está sob a coordenação da secretária de educação Tania Maria de Souza Toledo, que também já havia assumido o cargo na gestão anterior de Odelmo Leão.

Tabela 1 - Instituições Municipais vinculadas à Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia

Instituições	Número
Escolas Municipais de Educação Infantil	67
Escolas Municipais de Ensino Fundamental	55
OSCs - Educação Infantil	46
OSCs - Ensino Fundamental	2
Escola Municipal Cidade da Música - Cursos Livres	1
CEMEPE - Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz	1
Total	172

Fonte: Uberlândia (2024). Elaboração própria.

As 55 escolas municipais de Ensino Fundamental da rede estão envolvidas no Pacto pela Alfabetização. Desde a assinatura do acordo entre a prefeitura, o Instituto Projeto de Vida e o Instituto Raiar, dois outros institutos foram envolvidos com o objetivo de fornecerem a proposta e os materiais de alfabetização. No ano de 2022 foi firmado parceria com o Programa Alfa e Beto e, em 2023, ele foi substituído, e o Instituto de Educação Baseada em Evidências (Edube) foi assumido como novo parceiro.

O Programa Alfa e Beto, segundo o documento,

[...] disponibiliza os seguintes materiais: livro gigante de leitura com bastantes ilustrações; fantoches do Alfa e do Beto, que são um lápis e um livro que o professor

os utiliza de forma lúdica; as cartelas gigantes com as letras do alfabeto que possuem ilustrações correspondentes a cada letra; e o escorrega o dedo, para exercer a leitura de pequenas palavras. Além destes materiais, os professores recebem manual da consciência fonêmica, agenda, coletânea de vários textos, contendo contos, fábulas, entre outros, vídeos e minilivros. (Barbosa, 2013, p. 15)

O Programa Alfa e Beto instrui o monitoramento do trabalho do(a) professor(a) e da avaliação dos(as) estudantes, sendo que cabe ao(à) analista pedagógico(a)³ da escola fazer o monitoramento das aulas regularmente e, depois da observação, fazer um relatório do desempenho do(a) professor(a), assim como propor intervenção em sua prática docente (Barbosa, 2013). No município o emprego deste programa permaneceu por apenas um ano, pois em 2023 foi interrompido o uso dos materiais uma vez que, no âmbito do Pacto, realizaram uma nova parceria com outro Instituto, com base na justificativa apresentada durante uma palestra conduzida pelo Prof. Dr. Renan de Almeida Sargiani⁴, no dia 02 de fevereiro de 2023, direcionada aos docentes da rede municipal. Alegaram que essa mudança representaria a escolha mais vantajosa financeiramente no momento, optando, assim, pelos novos materiais providos pelo Instituto Edube (Sargiani, 2023). Afirmava-se, ainda, que

Esse modelo permitirá que os municípios sustentem a implantação desta política pública após os três anos de parceria com o Instituto Raiar e, principalmente, permitirá a escalabilidade do Programa – fator importante, já que vivemos em um país em que a maioria das crianças não sabe ler ao final do 2º ano”, afirma Jaqueline Machado, diretora-executiva do Instituto Raiar. (Instituto Raiar e Edube, 2023)

O novo material do Instituto Edube (Uberlândia, 2023) contém: caderno base de linguagens e bases matemáticas; livro “Vamos todos aprender a ler (VTAL)”, uma iniciativa do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) utilizado pelo Instituto Edube para o ensino da alfabetização inicial; caderno dos alunos; guia do professor; materiais suplementares, e agenda do professor; todos elaborados, segundo o documento, com base em evidências.

Segundo o Instituto Edube (2022)

Evidências científicas sugerem que cinco habilidades fundamentais podem facilitar fortemente o sucesso na alfabetização. São elas: I – Conhecimento alfabético; II – Consciência fonológica; III – Nomeação automática rápida; IV – Memória fonológica; V – Escrita ou escrita do nome: I – Conhecimento Alfabético: Conhecimento do nome, das formas e dos sons das letras do alfabeto. Mais importante do que aprender a ordem alfabética é entender que cada letra se desenha de uma forma específica, tem um nome e um ou mais sons. II – Consciência Fonológica: Trata-se da habilidade de refletir sobre os sons da fala, identificar as palavras que começam ou terminam da mesma forma e descobrir como ficam as

³ Na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia a função de coordenador pedagógico mudou de nomenclatura diversas vezes. Atualmente pela Lei complementar nº 661, de 8 de abril de 2019, a função passou a ser definida como Analista Pedagógico, cujas atribuições estão diretamente ligadas ao processo de coordenar, assessorar e intervir pedagogicamente junto às unidades escolares, desenvolvendo atividades voltadas para os alunos, professoras e comunidade escolar.

⁴ Presidente do Instituto Educação Baseada em Evidências – Edube.

palavras sem uma parte, por exemplo. III – Nomeação Automática Rápida: Constitui a habilidade de ver a representação de uma sequência de estímulos gráficos (objetos, cores, dígitos ou letras) e ser capaz de nomeá-los de forma rápida (automática). É um preditor da Fluência na leitura. IV – Memória fonológica: Habilidade de armazenar e recuperar uma informação da composição sonora (fonológica) de um estímulo linguístico por um período curto de tempo. Por exemplo: repetir números ou palavras. V – Escrita e escrita do nome: Habilidade de escrever letras isoladas ou o próprio nome.

Como se evidencia, em um curto intervalo o Pacto pela Alfabetização envolveu a parceria com dois Institutos (Instituto Alfa e Beto e o Instituto Educação Baseada em Evidências - Edube) e a decisão quanto a este movimento ocorreu de forma centralizada. Assim, no ano de 2022, como todo o corpo docente da rede, iniciei o novo ano com novas orientações quanto ao processo pedagógico sem, contudo, ter participado ou ter sido consultada quanto à avaliação e posição frente ao programa.

Conforme indicado em entrevista presente no site oficial da Prefeitura do município, (Prefeitura Municipal de Uberlândia, 2022) o programa envolve cerca de 13 mil estudantes do Ensino Fundamental do município e todas as escolas da cidade aderiram ao programa. Nesta nova parceria com o Instituto Edube os(as) professores(as) e estudantes também são monitorados por supervisores do programa⁵ e analistas pedagógicos, assim como aconteciam na parceria com o Instituto Alfa e Beto.

O Pacto pela Alfabetização, de acordo com seus coordenadores, consiste na implantação colaborativa de uma política pública para a alfabetização, tendo como o Instituto Raiar seu maior gestor. O Instituto Raiar juntou-se com o Instituto Projeto de Vida para coordenar esse programa em Uberlândia, sendo que, de acordo com os institutos, sua maior missão é apoiar o desenvolvimento social do município por meio da educação pública de qualidade (Uberlândia, 2022).

Segundo o Instituto Raiar, o programa funcionará da seguinte forma:

A iniciativa prevê a implantação colaborativa de uma política pública de alfabetização, a partir de um sistema de ensino estruturado com **evidências científicas** para a promoção da aprendizagem. O Programa de alfabetização será implementado de forma regular para os alunos no 1º ano e em modo intensivo para alunos de 2º ao 5º ano. Com o Pacto, a rede municipal deve melhorar seus indicadores de alfabetização e como resultado as crianças têm a oportunidade de trilhar uma trajetória escolar satisfatória e conquistar um futuro melhor, o que contribui para o desenvolvimento social da comunidade. O programa foi apresentado aos diretores de todas as escolas municipais de Uberlândia e teve 100% de adesão. Com esse engajamento a expectativa é transformar o cenário da educação e do desenvolvimento social em nossa cidade. (Instituto Raiar, 2022, destaque da autora)

⁵ As supervisoras do programa são professoras concursadas do município, convidadas a deixar suas atividades em sala de aula para supervisionar a implementação do programa nas escolas da rede municipal. Tal designação ocorre principalmente em resposta às orientações fornecidas pelas analistas pedagógicas, visando garantir a eficácia e o alinhamento das práticas educacionais com os objetivos estabelecidos pelo programa.

Como evidencia-se na citação, a concepção de alfabetização apoia-se no que definem como uma política baseada em evidência científica da promoção da aprendizagem. A perspectiva de tais programas constitui foco da nossa atenção ao longo do trabalho para apreender a concepção de educação assumida, uma vez que intenta-se compreender os efeitos da parceria, objeto da nossa investigação, para a educação pública, especialmente no trabalho dos(as) professores(as) alfabetizadores(as).

Segundo Adrião (2018), um dos mecanismos de privatização da educação é a adesão a acordos que abordam a transferência da gestão e da proposta pedagógica para o setor privado. Parte-se, assim, do pressuposto de que a SME realizou a transferência da gestão pedagógica da alfabetização para OSC. De acordo com pesquisadores(as) que se dedicam ao estudo das privatizações, este processo corresponde à transferência de atividades, bens e responsabilidades das instituições governamentais para instituições de natureza privada, com ou sem a finalidade de lucro (Belfield; Levin, 2002; Adrião, 2017).

Segundo Clarke e Newman (1997), há duas formas de privatização quando se aceita os programas de intervenção pedagógicas: a primeira é o “borramento” entre as fronteiras do público e do privado, ou seja, refere-se a uma situação em que as distinções tradicionais e rígidas entre os setores público e privado na educação começam a desaparecer ou se tornam menos nítidas; e a segunda é a mudança de responsabilidade do Estado para com os setores privados. Nesse momento o município passa apenas a gerir a política pública estabelecida, não sendo mais o provedor.

A privatização na educação é um tema de grande importância, pois é necessário que a sociedade compreenda e conheça os desdobramentos dos processos de privatização da educação, os quais colocam em risco direitos sociais fundamentais que foram conquistados ao longo do tempo pela sociedade, sendo um deles o direito humano à educação, resguardado pela Constituição Federal de 1988.

De acordo com Berrón (2021, p. 10-11)

O diagnóstico sobre a “captura corporativa”, ou a “privatização da democracia” tem ganhado expressão nos debates atuais, junto da denúncia da “paralelização” do sistema multilateral que aos poucos deixa de ser o âmbito no que operam só estados e está se tornando um espaço “multistakeholder” (de “múltiplas partes interessadas”) consagrando o poder do setor privado na tomada de decisões.

O processo de privatização da educação provoca grandes implicações ao trabalho dos docentes segundo pesquisadores(as) da área. Assim, diante do acordo entre o município de Uberlândia, o Instituto Projeto De Vida e o Instituto Raiar, questiona-se o sentido e os efeitos deste acordo na educação do município, particularmente sobre o trabalho docente.

Problematiza-se, de tal modo: como esse direcionamento e controle do trabalho docente determinam o *modus operandi* da organização do trabalho pedagógico? O planejamento centralizado no âmbito do programa provoca quais consequências na valorização/desvalorização do trabalho docente? Provoca desqualificações dos profissionais da escola? O professor passa a atuar como mero executor? Quais os efeitos na sua autonomia pedagógica?

Diante de tal problemática, cabe salientar que se assume como pressuposto na presente pesquisa que a autonomia é uma categoria essencial na prática pedagógica docente, sobremaneira diante das necessidades específicas dos(as) estudantes e do contexto em que estão inseridos, pois somente os(as) professores(as) conseguem compreender as necessidades reais e particulares dos(as) alunos(as) por meio de uma avaliação formativa e planejar processos pedagógicos mais significativos de intervenção nas demandas diagnosticadas.

Outro pressuposto da pesquisa é a compreensão de que a aproximação do setor privado do público diz de uma lógica do *modus operandi* da gestão do Estado segundo os preceitos neoliberais. Pressupõe-se, ainda, em concordância com Freitas (2018, p. 50-51), que “não existe ‘meia privatização’. Não existe ‘quase’ mercado. Uma vez iniciado o processo, coloca-se a escola a caminho da privatização plena da educação”. Ainda, afirma o autor, a transferência da educação “para as organizações sociais (ONGs) insere de imediato as escolas em formas de controle político e ideológico ditadas pelas mantenedoras privadas”.

Face o exposto, esse contexto motivou a assumir como problema de investigação: quais os efeitos do Pacto pela Alfabetização, que incorporou o material didático do Instituto Alfa e Beto e do Instituto de Educação Baseado em Evidências, resultante do acordo de cooperação entre a SME, o Instituto Projeto de Vida e o Instituto Raiar, na organização do trabalho pedagógico dos(as) docentes alfabetizadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental em Uberlândia/MG.

1.1 Dos objetivos da pesquisa

1.1.1 Objetivo geral

Analisar os efeitos do Pacto pela Alfabetização, fruto do acordo entre a SME, o Instituto Projeto de Vida e o Instituto Raiar, no trabalho pedagógico de docentes que atuam na alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Uberlândia/MG.

1.1.2 Objetivos específicos

- Abordar o processo de privatização da educação no contexto da gestão Neoliberal do Estado.
- Mapear as atuais políticas públicas nacionais de alfabetização, considerando como recorte 2012/2023 e, em específico, a política municipal de alfabetização da SME de Uberlândia a partir do acordo 02/2022 (Uberlândia, 2022).
- Avaliar o Programa Alfa e Beto e Edube, que fornecem a estrutura pedagógica do Pacto pela Alfabetização, mediante acordo entre o município de Uberlândia e Projeto de Vida e o Instituto Raiar.
- Analisar as percepções dos(as) professores(as) acerca dos efeitos do Pacto pela Alfabetização sobre o trabalho docente.

1.1.3 Caminhos metodológicos da pesquisa

A metodologia de pesquisa, segundo Minayo (2009, p. 14), envolve o caminho do pensamento e a prática exercida, incluindo “simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade)”. Para a autora,

a metodologia deve ser tratada [...] a) como a discussão epistemológica sobre o “caminho do pensamento” que o tema ou o objeto de investigação requer; b) como a apresentação adequada e justificada dos métodos, técnicas e dos instrumentos operativos que devem ser utilizados para as buscas relativas às indagações da investigação; c) e como a “criatividade do pesquisador”, ou seja, a sua marca pessoal e específica na forma de articular teoria, métodos, achados experimentais, observacionais ou de qualquer outro tipo específico de resposta às indagações específicas. (Minayo, 2007, p. 44)

A metodologia, neste sentido, envolve tanto os aspectos epistêmicos quanto operativos e criativos do processo de produção do conhecimento científico. Na presente pesquisa assume-se a abordagem qualitativa, uma vez que esta visa uma compreensão aprofundada dos fenômenos pensados, investigando aspectos subjetivos, sociais e contextuais. Escolhemos essa abordagem pois, diante da pesquisa qualitativa, o pesquisador possui mais flexibilidade para adaptar suas abordagens durante o processo de pesquisa, valorizando o contexto das experiências humanas.

Segundo Minayo (2009, p. 21), a pesquisa qualitativa responde a questões particulares e “ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado [...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”.

Creswell acrescenta que:

A investigação qualitativa emprega diferentes alegações de conhecimento, estratégias de investigação e métodos de coleta de e análise de dados. Embora os processos sejam similares, os procedimentos qualitativos se baseiam em dados de texto e imagem, têm passos únicos na análise de dados e usam estratégias diversas de investigação. (Creswell, 2007, p. 184)

Visto que a pesquisa qualitativa busca capturar os fenômenos em seus ambientes naturais, permitindo que os pesquisadores observem e interajam com os participantes em suas situações cotidianas, nessa pesquisa coletaremos dados por meio de entrevistas.

[...] uso do método entrevista torna-se a estratégia mais adequada para “construir” os dados descritivos na linguagem do próprio sujeito no ato da mesma. Em investigação científica, todo o contexto do processo é fundamental quando se deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. (Zanette, 2017, p. 162)

Na pesquisa educacional, concebemos a entrevista como interações intersubjetivas fundamentais para analisar e compreender situações específicas. No entanto, essa abordagem não se limita a uma relação unidirecional entre dois indivíduos, em que uma parte formula perguntas para a outra, seguindo um roteiro predefinido em busca de respostas já concebidas. Ao invés disso, transcende o paradigma de pesquisa neutra e passiva.

Segundo Szymansky:

Partimos da constatação de que a entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo a percepção do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado. Quem entrevista tem informações e procura outras, assim como aquele que é entrevistado também processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador, organizando sua resposta para aquela situação. A intencionalidade do pesquisador vai além da mera busca de informações; pretende criar uma situação de confiabilidade para que o entrevistado se abra. (2018, p. 12)

Optamos, neste estudo, pelas entrevistas semiestruturadas, pois, durante a conversa há possibilidades de maior flexibilidade sobre os assuntos e as informações, podendo o pesquisador fazer adaptações a qualquer momento. A estrutura desta entrevista possibilita que os tópicos relevantes sejam abordados, enquanto a flexibilidade permite explorar aspectos não previstos inicialmente. O instrumento orientador da entrevista (Apêndice A – Roteiro de Entrevistas) foi organizado com dez questões que envolvem: concepção de alfabetização;

impacto do Pacto pela Alfabetização; escolha e qualidade do material utilizado pelo Pacto; alterações no trabalho docente; metodologias propostas pelo programa; e condições de trabalho dos docentes do Ensino Fundamental do município de Uberlândia.

Os participantes que foram convidados a ceder entrevista atuam como docentes de uma mesma instituição de Ensino Fundamental do município de Uberlândia. A escolha da Escola⁶, localizada na Zona Leste do município de Uberlândia, Minas Gerais, seguiu um processo de seleção embasado nos seguintes critérios: (1) participar do Pacto pela Alfabetização, objeto da presente pesquisa; (2) ter Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) superior a 6,0, sendo que a instituição escolhida apresenta um IDEB de 6,7, pois pressupõe-se que escolas com índices satisfatórios apresentam mais autonomia diante da menor interferência da SME (Richter; Silva, 2021); (3) estar localizada na Zona Leste do município, o que facilitou o acesso da pesquisadora aos dados e à comunidade escolar, uma vez que a mesma está envolvida diretamente com as atividades educacionais da instituição⁷.

Com um total de 729 matrículas e 37 professores efetivos em seu quadro docente, a escola oferece um ambiente propício para a realização da pesquisa, pois não há grande rotatividade de professores, sendo a maioria efetivos na escola. Destaca-se ainda que a média de proficiência em Português (231,94) e em Matemática (235,7) evidencia resultados satisfatórios no processo de ensino-aprendizagem ano de 2021.

Como critério para a delimitação dos(as) professores definiu-se: (1) docentes que estivessem envolvidos(as) com o programa Pacto pela Alfabetização desde o início de sua implementação, ou seja, no ano de 2022; e (2) docentes que aceitassem o convite após a exposição dos objetivos da pesquisa e assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Vale salientar que, inicialmente, o objetivo da pesquisa era realizar entrevistas com a diretora da instituição, contudo, no momento da entrevista tivemos mudanças significativas no quadro de gestores. A aposentadoria da gestora principal provocou uma reestruturação completa na equipe administrativa da escola. Tivemos também a alteração de todo o quadro de gestores da rede municipal de Uberlândia: anteriormente, os diretores escolares eram selecionados por meio de indicação, porém, passaram a ser escolhidos por meio de um processo seletivo que incluía uma prova e avaliação de títulos⁸. Como resultado desse processo, a analista

⁶ De acordo com os termos da <https://plataformabrasil.saude.gov.br>, o nome da instituição não pode ser divulgado.

⁷ A pesquisadora atua como professora na instituição desde o ano de 2021.

⁸ Essa mudança foi motivada pela necessidade dos municípios se adequarem aos critérios do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), que condicionava parte dos recursos à implementação de um

pedagógica ascendeu ao cargo de diretora. Essas mudanças imprevistas inviabilizaram a realização das entrevistas planejadas.

Por fim, foram convidadas cinco professoras que trabalharam com o programa; destas, quatro aceitaram participar. Destaca-se, ainda, que as entrevistas possibilitam aproximações com as “biografias, experiências, opiniões, valores, aspirações, atitudes e sentimentos das pessoas” envolvidas na pesquisa (May, 2004, p. 145), permitindo-nos, assim, no caso da presente investigação, compreender visão, opiniões e concepções dos(as) professores(as) acerca do nosso objeto de investigação.

A entrevista semiestruturada desempenha um papel importante na pesquisa qualitativa ao oferecer uma abordagem equilibrada entre estrutura e flexibilidade. Ela permite a coleta de dados profundamente contextualizados, a exploração de temas relevantes e emergentes, além de contribuir para a compreensão aprofundada dos fenômenos sociais e humanos estudados. Cabe salientar, também, que o projeto diante do envolvimento de tais profissionais foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos (CEP/UFU)⁹, sendo aprovado em 18 de junho de 2023.

Para o trabalho com as entrevistas propomos a análise de conteúdo que, de acordo com Bardin, é “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis, em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos extremamente diversificados” (2011, p. 15).

Entre as etapas propostas, Bardin (1977) define: 1) pré-análise que envolve a familiarização com o material de análise, seja ele texto escrito, transcrições de entrevistas, entre outras; 2) a definição dos objetivos da análise, estabelecendo critérios para seleção e categorização do conteúdo; 3) a exploração do material, envolvendo a organização do material para auxiliar na seleção e categorização¹⁰; 4) a codificação, em que dividimos o conteúdo em unidades significativas para a análise; 5) o tratamento dos resultados com análise estatística ou qualitativa das categorias e códigos; 6) a interpretação dos resultados à luz dos objetivos da pesquisa; e 7) a construção do relatório com a apresentação dos resultados.

Faz parte, ainda, do caminho metodológico, o levantamento e estudo bibliográfico que, de acordo com Minayo (2009, p. 16), envolve a delimitação dos “conhecimentos que foram construídos cientificamente sobre determinado assunto, por outros estudiosos que o abordaram

processo transparente e meritocrático na seleção dos diretores escolares (Processo Interno de Certificação para diretor escolar da rede municipal de ensino de Uberlândia nº 001/2023).

⁹ Aprovado pelo Comitê de ética e Pesquisa com Seres Humanos sob registro de número 6.125.765 (Anexo A – Termo de autorização).

¹⁰ A categorização “é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero” (Bardin, p. 117);

antes de nós e lançam luz sobre a nossa pesquisa, são chamados teoria”. Ou ainda, segundo Pizzani *et al.* (2012, p. 54), a revisão bibliográfica é a “a revisão de literatura sobre as principais teorias que norteiam o trabalho científico”. Sendo assim, na presente pesquisa, recorreremos à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), para assim realizarmos o levantamento de produções relacionadas ao tema. Neste processo utilizamos diferentes possibilidades e integração dos seguintes descritores: “Neoliberalismo e educação”, “Políticas de alfabetização”, “Alfabetização”, “Parceria Público-Privada”, “Privatização”, “Uberlândia e educação”, “Trabalho docente”, “Pacto pela Alfabetização” sempre acrescentando o *booleano AND*. No levantamento delimitamos como recorte temporal o período de 2013 a 2024, por serem publicações mais recentes.

Nesse processo obtivemos o seguinte levantamento pelo site da BDTD: com os descritores Neoliberalismo – Educação – Privatização, tivemos um total de 104 trabalhos; Uberlândia – Privatização – Educação, obtivemos um total de 10 trabalhos; Parceria Público-Privada – Uberlândia – Educação, não possuímos resultados; Pacto pela Alfabetização – Uberlândia, não gozamos de resultados; e Trabalho Docente – Precarização – Privatização, houve 22 resultados.

Utilizamos de palavras-chave e dos resumos para compreender quais trabalhos se aproximam mais à nossa temática. Neste processo selecionamos os 9 trabalhos, como identificado no Quadro 1.

Quadro 1 - Demonstração dos resultados da pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Ano	Programa vinculado	Monografia/ Tese/ Dissertação	Título	Palavras-chave	Autor
2012	Universidade Estadual de Campinas	Monografia	A Privatização da Educação Básica na América Latina: Análise de publicações científicas internacionais de 1990 a 2012	Privatização, Educação básica, América Latina, ISI	CECCON, Ellen Cristina
2013	Universidade Federal do Sergipe	Monografia	O Desenvolvimento da Leitura e Escrita No 1º Ano Da Escola Mons. Marinho a partir da inserção do Programa Alfa E Beto	Método; Prática Docente; Programa De Alfabetização; Processo De Leitura E Escrita	BARBOSA, Jamile de Oliveira.
2014	Universidade Federal de Uberlândia	Dissertação	Trabalho Docente e saúde ocupacional na Universidade Federal de Uberlândia	Reconfiguração da universidade pública. Trabalho docente. Saúde ocupacional. Saúde do professor. Ensino Superior.	ANDRADE, Luiza Vitória De Andrade

2015	Centro Universitário La Salle	Dissertação	As influências do PNAIC na dinâmica do processo de alfabetização	Educação; PNAIC; Alfabetização; Letramento; Formação de professores; Educação básica	SANTIAGO, Luciane Teresinha Munhoz Santiago
2016	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Doutorado	Imperialismo e educação no Brasil: da ditadura militar às propostas educacionais da sociedade civil organizada na virada do milênio	Luta de Classes. Organismos Internacionais. Leis Educacionais.	FREITAS, Luiz Carlos
2019	Universidade Federal de Uberlândia	Dissertação	Organizações Sociais e a Educação Pública: entre a parceria e a privatização	Neoliberalismo; Organizações Sociais Descentralização; Educação	SILVA, Juliana Cristine Brandão
2022	Universidade Federal de Uberlândia	Dissertação	O programa jovem de futuro no contexto da privatização da educação em minas gerais: incidências sobre o currículo e a gestão escolar	Educação Educação básica Privatização na educação	BRITO, Ana Paula Gonçalves
2022	Universidade Federal de Uberlândia	Dissertação	Resolução nº1/2020 (BNC - Formação Continuada) e a influência na Rede Municipal de Educação de Uberlândia-MG (2018/2022)	Formação Continuada; Formação de Professores - Políticas Públicas; Neoliberalismo; Políticas Públicas Curriculares.	CLAUDINO, Patrícia Duarte
2022	Universidade Estadual Paulista	Tese	Análise da Política de Avaliação Nacional da Alfabetização	Avaliação externa, Alfabetização, Indicadores de desempenho, Política Educacional	MALTA, Maísa

Fonte: Elaboração própria.

Embora os resultados sejam numerosos quando colocamos determinados descritores, dada a especificidade da temática abordada neste trabalho consideramos esses resultados como um ponto de partida inicial para a revisão bibliográfica. A análise desses materiais permitiu identificar uma ampla gama de estudos que, direta ou indiretamente, envolvem o tema da pesquisa. O diálogo com os trabalhos selecionados foi efetivado ao longo do presente texto.

Por fim, diante do intento de compreender o acordo firmado entre a SME e o Instituto Raiar, os normativos da secretaria com as orientações da rede quanto aos processos de alfabetização neste contexto, assim como os materiais pedagógicos do programa, delimitamos, ainda, como parte da metodologia, a pesquisa documental envolvendo tais dispositivos, normativos e materiais.

Importa salientar que para a coleta de dados de documentos oficiais do Programa Pacto pela Alfabetização, inicialmente, realizamos a tentativa de obter os acordos firmados entre

Prefeitura municipal e Institutos e demais registros via Prefeitura, pois tais documentos referentes ao processo de consolidação desse programa de intervenção em Uberlândia não se encontram nos sites para consulta pública. Dito isso, protocolamos dois pedidos destes documentos na Prefeitura Municipal de Uberlândia, o primeiro no dia 5 de setembro de 2022, respondido no dia 26 de setembro de 2022. Em resposta ao primeiro pedido tivemos a orientação para entrarmos em contato com o CEMEPE. De tal modo, por meio do telefone que constava no documento resposta, entramos em contato, contudo, não obtivemos devolutiva quanto a tais documentos oficiais. Assim, abrimos o segundo protocolo, que foi registrado na Prefeitura no dia 7 de março de 2023, respondido no dia 10 de março de 2023, com a orientação para entrar em contato novamente no CEMEPE, porém agora via e-mail, orientando a anexar o projeto de pesquisa, para que obtivéssemos um retorno. Realizamos todo o processo no dia 18 de março de 2023, mas não recebemos nenhuma resposta. Enviamos novamente a solicitação no dia 21 de junho de 2023 para outro e-mail do CEMEPE e novamente não obtivemos retorno. Assim, no quadro abaixo (Quadro 2) listamos apenas os documentos que estavam disponíveis na rede de computadores que conseguimos acesso e analisamos na presente pesquisa.

Quadro 2 - Documento objeto de análise documental da pesquisa

Fonte	Documento	Ementa do documento
Instituto Alfa e Beto	Programa Alfa e Beto - Manual de consciência fonêmica, 10ª Edição - 2013	O livro apresenta um conjunto de atividades para desenvolver a consciência fonêmica, isto é, para que as crianças entendam a relação entre os fonemas e grafemas. Esse conhecimento será fundamental para preparar a criança para se alfabetizar. Os alunos aprendem técnicas de análise e síntese fonêmica, que vão lhes permitir aprender a descobrir o princípio alfabético.
Instituto Edube	Vamos Todos Apende a Ler: Guia do professor – Primeiro ano	Apresenta um plano de conteúdos que indica ordem de ensino nas relações grafema-fonema na pré-escola e no primeiro ano.
Prefeitura de Uberlândia, Instituto Projeto De Vida e o Instituto Raiar	Extrato de cooperação nº 01/2022	O município de Uberlândia, o Instituto Projeto de Vida e o Instituto Raiar, sob a forma de ato administrativo, fundamenta-se na lei nº 13.019, de 21 de julho de 2014, bem como no decreto municipal nº 17.415, de 28 de dezembro de 2017.
Prefeitura de Uberlândia	Plano Municipal de Educação de Uberlândia Lei nº 12.209, de 26 de junho de 2015.	Aprova O Plano Municipal de Educação Para o Decênio 2015/2025 E Dá Outras Providências.

Prefeitura de Uberlândia	Relatórios de monitoramento do Plano Municipal de Educação de Uberlândia Relatório ano 2015/2017 Relatório ano 2017/2019 Relatório ano 2019/201	A cada dois (02) anos ao longo do período de vigência do Plano Municipal de educação é necessário que ocorra o monitoramento e avaliação para aferir a evolução no cumprimento das diretrizes, que congregam os maiores objetivos voltados à melhoria da educação, as metas que delimitam patamares educacionais a serem alcançados e as estratégias que constituem os meios de planejamento, para a consolidação das propostas de melhoria da educação dos nossos alunos.
Prefeitura de Uberlândia	Ofício Números (17;25;26;49;54;58;59;69;74;80;89;119 ;124;192;195;223;263;318;346;370;425 ;524;528;2798) referentes ao Pacto pela Alfabetização do ano de 2022	Ofícios Circulares enviados para todas as escolas da rede, referente ao programa Pacto pela Alfabetização.
Prefeitura de Uberlândia	Ofícios Números (8;42;51;57;70;95;104;108;115;131;153;160;167;168;200;201;203;217;219;224;225;231;232;233;240;245;248;266;267;272;283;303;311;317;323;336;347;381;384) referentes ao Pacto pela Alfabetização do ano de 2023	Ofícios Circulares enviados para todas as escolas da rede, referente ao programa Pacto pela Alfabetização.

Fonte: Elaboração própria.

Concordamos com Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) que o uso de documentos em pesquisa deve ser valorizado pois, a riqueza de informações que se pode extrair deles justifica o seu uso, possibilitando a ampliação do entendimento do objeto de estudo. Os autores ainda acrescentam que:

Outra justificativa para o uso de documentos em pesquisa é que ele permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social. A análise documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009, p. 2).

Desta forma, a ausência de documentos oficiais pode dificultar ou até mesmo prejudicar a pesquisa de diferentes maneiras, uma vez que são fontes fundamentais de informações que caracterizam e marcam a normativa oficial, neste caso da política em curso, possibilitando a análise do acordo firmado entre os institutos e o município.

Minayo (2009) enfatiza a importância de interpretar e compreender o significado dos dados coletados. Os(as) pesquisadores(as) devem analisar os discursos, as narrativas e as interações para identificar padrões, temas e nuances que não podem ser capturados apenas por abordagens quantitativas. A autora também destaca que os métodos utilizados na pesquisa qualitativa não são rígidos e podem variar de acordo com o objeto de estudo e os objetivos da pesquisa.

Sendo assim, nesse processo de análise dos dados, procuraremos refletir continuamente, interpretando teorias e documentos, para que se tenha uma forma contextualizada e profunda capaz de responder às questões atinentes ao problema de pesquisa. Já para o confronto dos diferentes recursos metodológicos propõe-se a triangulação entre os dados do estudo teórico, as análises de documentos e os dados das entrevistas. A triangulação de dados, de acordo com Triviños (1987), refere-se ao processo de coleta e análise de dados de múltiplas fontes ou métodos. Isso é feito para verificar a consistência e a validade das conclusões obtidas por meio da convergência de diferentes perspectivas e abordagens. A ideia por trás da triangulação é que, ao combinar diferentes fontes de dados ou métodos de coleta, os(as) pesquisadores(as) podem obter uma compreensão mais completa e precisa do fenômeno estudado.

1.2 Organização das seções da dissertação

Na primeira seção deste trabalho, denominada introdução, apresenta-se a justificativa da escolha da temática da pesquisa, o problema de investigação, os objetivos e a metodologia utilizada, para que o(a) leitor(a) acompanhe a trajetória realizada ao longo do trabalho. Neste processo busca-se sustentação da fundamentação teórica para análise dos dados.

A segunda seção, “O Estado neoliberal e a lógica das privatizações na educação”, visa caracterizar o neoliberalismo para compreendermos a inserção da privatização na educação do Brasil. Para tanto, propõe-se analisar as relações das privatizações dentro do modelo Neoliberal de Estado. Cientes da amplitude deste propósito e considerando que pesquisadores(as) já se dedicaram de forma aprofundada a conceitualização de tal tema, trazemos para a dissertação breves reflexões sustentadas em autores da área, tais como Casara *et al.* (2021), Christian Laval (2020), David Harvey (2008), Henry Girouz (1997), Luiz Freitas (2016a, b ou c), Michael Apple (2005), Pierre Dardot e Christian Laval (2016) e Thereza Adrião (2018), pois acreditamos que eles abordam questões importantes sobre o impacto do neoliberalismo na educação.

Na terceira seção, “As políticas de Alfabetização no Brasil no contexto do ensino fundamental”, visamos mapear as políticas públicas de alfabetização com enfoque no Ensino Fundamental, em específico as orientações municipais da cidade de Uberlândia, compreendendo a relação entre o Plano Municipal da Educação, especialmente as metas relacionadas à alfabetização no Ensino Fundamental, a inserção do Pacto pela Alfabetização e a introdução da iniciativa privada na educação pública do município.

Na quarta seção, “Os Efeitos Da Privatização Na Rede Municipal De Educação De Uberlândia Segundo O Olhar Dos Profissionais Que Atuam Na Alfabetização”, pretendemos compreender o que é e quem são os atores do Pacto Pela Alfabetização, firmado com a Prefeitura Municipal de Uberlândia e os Institutos Projeto de Vida, Raiar, Alfa e Beto e Edube, para que possamos compreender a intenção dos tais institutos na educação de nossa cidade, pretendemos analisar, segundo a visão dos profissionais da educação, como o Pacto interfere na configuração do trabalho docente, avaliando os efeitos deste processo na educação do município. Por fim, há a última seção, referente às considerações finais desta pesquisa.

2 O ESTADO NEOLIBERAL E A LÓGICA DAS PRIVATIZAÇÕES NA EDUCAÇÃO

A compreensão das políticas públicas de educação demanda um olhar ampliado para a organização social, política e econômica na qual se contextualizam. Demandam, ainda, a análise quanto à concepção de Estado, uma vez que a forma como o Estado é gerido reflete no sentido e concepção das políticas públicas elaboradas e implementadas. Contudo, este movimento não é linear nem progressivo, ao contrário, é marcado por contradições e disputas. No bojo da sociedade atual evidencia-se as marcas de um movimento de organização da sociedade capitalista que tem assumido protagonismo: o neoliberalismo. É sobre esta lógica neoliberal que, não raro, governos distintos em argumento ideológicos têm assumido os mesmos preceitos, ainda que com idiossincrasias. Segundo Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo, para além de uma corrente de pensamento ou nova forma de governo tem se tornado uma “nova razão do mundo”.

A definição e compreensão, entretanto, do que efetivamente se compreende por “neoliberalismo” não é simples ou unânime, mesmo dentre os teóricos críticos. Para Casara (2021, p. 107), seu significante é empregado “de tantas maneiras que acaba por se tornar uma espécie de conceito ‘guarda-chuva’, um nome vago e impreciso”. Por isso o autor chama a atenção para o fato de que o termo tem sido usado “para nomear fenômenos (ou dimensões de um mesmo fenômeno) bem diferentes”, o que dificulta o processo de definição e conceitualização. Contudo, “em apertada síntese, pode-se apontar que o neoliberalismo surge como uma teoria econômica construída entre tensões doutrinárias para, em seguida, se transformar em política(s) econômica(s) e, mais tarde, em uma racionalidade governamental” (Casara, 2021, p. 107).

De tal modo, na presente seção, o objetivo é caracterizar o neoliberalismo para assim apreender os movimentos de privatização da educação no país, haja vista que uma das dimensões essenciais do argumento neoliberal quanto à gestão do Estado é a privatização, dentre outras áreas sociais, a da educação. Por meio desse objetivo espera-se compreender o processo em curso de privatização existente na educação pública do município de Uberlândia, mais especificamente no acordo entre a SME e o Institutos Raiar e Projeto de Vida.

2.1 Considerações conceituais acerca do neoliberalismo

As ideias e teses neoliberais estão presentes na história há várias décadas. Existem grandes divergências nos estudos sobre quando ocorreu exatamente o nascimento do neoliberalismo, mas o que todos concordam é que os neoliberais criaram uma nova base teórica, política e de gestão do Estado.

Historicamente, segundo Casara (2021, p. 103), alguns consideram que seria no momento da

[...] criação da Sociedade Mont Pèlerin, em 1947. Todavia, foi com a realização do Colóquio Walter Lippmann, em 1938, que pela primeira vez se tentou a formulação de uma teoria do intervencionismo estatal propriamente liberal. Foi, ainda, nesse evento que se deram os primeiros passos para a tentativa de criação de uma espécie de “Internacional Neoliberal”.

Ainda no campo da história, outro importante movimento para o neoliberalismo foi a fundação da Escola de Chicago, por volta dos anos de 1950, quando os professores do Departamento de Economia da Universidade de Chicago, através dos postulados de dois economicistas, Milton Friedman e Frederic Hayek, a criaram. Tais pensadores acusavam o Estado de ser o responsável pela crise, compartilhavam a utopia de livre mercado, ou seja, idealizavam um sistema econômico no qual vendedores e compradores pudessem determinar os preços de bens e serviços através da oferta e da demanda, e concordavam quanto a não interferência do governo ou de qualquer outra autoridade externa, como o planejamento Estatal, fazendo uma crítica ao modelo de Estado Keynesiano, que defendia a participação do Estado no que diz respeito às suas responsabilidades sociais, auxiliando no desenvolvimento da economia, assim como na criação dos benefícios trabalhistas. Compreendemos então que Friedman era contra os regimentos que impossibilitassem autonomia das empresas, em definir suas próprias normas e ações, como era contra o salário-mínimo fixo, pois, segundo ele, excluiria a mão de obra pouco qualificada do mercado de trabalho e não enriqueceria o trabalhador (Schilling, 1998).

A crise econômica do petróleo em 1973 e as dificuldades enfrentadas pelas economias ocidentais levaram os governos a buscarem novas soluções. Nesse momento, líderes políticos como Margaret Thatcher¹¹ no Reino Unido e Ronald Reagan¹² nos Estados Unidos adotaram políticas neoliberais, promovendo a desregulação dos mercados, a redução dos gastos públicos

¹¹ Margaret Hilda Thatcher, Baronesa Thatcher de Kesteven, foi uma política britânica que exerceu o cargo de primeira-ministra do Reino Unido de 1979 a 1990 e líder da oposição entre 1975 e 1979. Foi a primeira-ministra com o maior período no cargo durante o século XX e a primeira mulher a ocupá-lo.

¹² Ronald Wilson Reagan foi um ator e político norte-americano, o 40º presidente dos Estados Unidos e o 33º governador da Califórnia.

e a privatização de empresas estatais, possibilitando o enfraquecimento dos sindicatos (Casara, 2021).

Acrescenta-se também que o projeto neoliberal foi amplamente caracterizado e difundido por meio do Consenso de Washington, um conjunto de recomendações de políticas econômicas formulado por economistas e instituições financeiras internacionais durante a década de 1980. Essas recomendações foram destinadas, principalmente, a países em desenvolvimento e emergentes que enfrentavam crises econômicas e buscavam promover o crescimento econômico e a estabilidade financeira. O Consenso de Washington apresentou um conjunto de dez regras, que refletem os principais elementos do projeto neoliberal. Essas regras defendiam políticas econômicas de caráter liberal, com foco na redução do papel do Estado na economia e na promoção da abertura dos mercados e da competição. Apresentaremos no Quadro 3, abaixo, as principais características do projeto neoliberal presentes no Consenso de Washington, segundo Batista (1994) e Silva (2019):

Quadro 3 - Características do projeto neoliberal presentes no Consenso de Washington

1. Liberalização econômica: Propõe a abertura da economia ao comércio internacional e a remoção de barreiras comerciais, como tarifas e quotas, para promover a livre circulação de bens e serviços entre os países.
2. Desregulamentação: Defende a redução da intervenção estatal na economia, diminuindo a quantidade de regulamentações e regras que afetam as atividades empresariais e o funcionamento dos mercados.
3. Privatização: Recomenda a transferência de empresas e serviços públicos para o setor privado, com o argumento de que a gestão privada é mais eficiente e pode reduzir os custos do Estado.
4. Disciplina fiscal: Sugere que os governos devem ser rigorosos na gestão das finanças públicas, evitando déficits orçamentários excessivos e controlando os gastos governamentais.
5. Redução do tamanho do Estado: Propõe a redução do tamanho e do escopo da administração pública, promovendo uma gestão mais enxuta e eficiente.
6. Estabilidade monetária: Defende a manutenção de uma política monetária estável, com o controle da inflação e a adoção de uma política de metas para a taxa de câmbio.
7. Abertura financeira: Preconiza a liberalização dos mercados financeiros, permitindo a livre entrada e saída de capitais e a competição entre instituições financeiras.
8. Foco no mercado: Coloca o mercado como o principal mecanismo de alocação de recursos e defensor do crescimento econômico.
9. Prioridade à iniciativa privada: Enfatiza o papel do setor privado como motor do desenvolvimento econômico, incentivando o empreendedorismo e a livre concorrência.
10. Respeito aos direitos de propriedade: Defende a proteção dos direitos de propriedade, tanto intelectual quanto física, como forma de garantir segurança jurídica para investidores e empresários.

Fonte: Batista (1994); Silva (2019). Elaboração própria.

Como observamos no quadro acima, o Consenso de Washington apresentou teses que ainda hoje são amplamente defendidas pelos neoliberais. Como afirmam Cosmo e Fernandes (2009), o Consenso de Washington

[...] se tornou, desde o início da década de 1990, a base das políticas públicas de vários países da América Latina que, em sua maioria, viviam, em fins da década de 1980, a chamada “transição democrática” que colocava fim aos regimes ditatoriais. No

entanto, esta transição se fazia sob o controle de grupos políticos de caráter conservador e que trataram logo de se adaptar ao modelo político-econômico neoliberal. (Cosmo; Fernandes, 2009, p. 11)

É importante notar que o projeto neoliberal baseado no Consenso de Washington recebeu tanto elogios quanto críticas. Enquanto seus defensores afirmam que essas políticas promovem o crescimento econômico e a eficiência, seus críticos apontam que elas podem radicalizar ainda mais a concentração de renda, desigualdades sociais e vulnerabilidades econômicas em países em desenvolvimento e entre os países. Além disso, argumenta-se que o foco no mercado negligencia a importância de políticas sociais e de bem-estar, que são fundamentais para garantir a equidade e o desenvolvimento sustentável.

Para a difusão do neoliberalismo os organismos internacionais, como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e o BID, têm desempenhado um papel significativo ao redor do mundo. Esses organismos financeiros e instituições multilaterais têm influência nas políticas econômicas e sociais dos países em desenvolvimento e emergentes por meio do financiamento de projetos, concessão de empréstimos e orientação técnica.

Portanto, a disseminação do neoliberalismo tem sido um tópico de debates e reflexões tanto em nível nacional como internacional. Segundo Laval (2019)

As organizações internacionais (Organização Mundial do Comércio – OMC, Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional – FMI, Comissão Europeia) contribuem para essa construção, transformando “constatações”, “avaliações” e “comparações” em oportunidades para produzir um discurso global que tira sua força justamente de sua dimensão planetária. Nesse plano, as organizações internacionais, além de sua força financeira, tendem a representar cada vez mais um papel de centralização política e normatização simbólica. (Laval, 2019, p. 25)

De tal modo, essas organizações internacionais funcionam como difusoras dos princípios neoliberais. Esse projeto, que propõe responder e se confrontar ao nascimento do Estado de Bem-estar social europeu no início do século XX, se concretizou como política eficiente de destruição da cidadania oriunda da conquista de direitos, como se evidencia no acelerado processo de sua disseminação a partir da década de 1970. Teles (2021, p. 37), afirma que

O neoliberalismo não é apenas um conjunto de teorias, uma coleção de obras, uma série de autores, mas um projeto político de neutralização do socialismo sob todas as suas formas e, mais ainda, de todas as formas de exigência de igualdade; um projeto conduzido por teóricos e ensaístas que são também, desde o início, empreendedores políticos. É o resultado da vontade política comum de instaurar uma sociedade livre fundada principalmente sobre a concorrência, uma sociedade de direito privado, no quadro determinado de leis e princípios explícitos, protegida por Estados soberanos

ciosos em encontrar ancoragens na moral, na tradição ou na religião a serviço de uma estratégia de mudança completa de sociedade.

Compreendemos então, que o neoliberalismo se opõe quanto a um governo voltado para a ampliação de direitos sociais da classe trabalhadora. O neoliberalismo é visto como uma produção de uma nova humanidade. Segundo Teles (2021, p. 12) a “racionalidade neoliberal” quer criar um novo “indivíduo que produz, controla e vigia, endivida e violenta a si mesmo”, substituindo os valores políticos pelo discurso da eficácia e da liberdade individual, o projeto neoliberal deseja construir um “Estado forte e violento” (Teles, 2021, p. 11).

De acordo com Laval (2019), a teoria neoliberal chegou como um fenômeno, conseguindo se adaptar a diversos conceitos, em diferentes situações, com intuito de atuar sobre tudo e todos. Assim, afeta-se tanto as políticas quanto os pensamentos e subjetividades das pessoas, resguardando sempre a vida voltada ao mercado, pois acredita-se que o mercado que rege o mundo, e que todos deveriam seguir suas regras e modelos. Como exemplo temos a vertente da concorrência: os neoliberais acreditam que a concorrência atrai o lucro, instigando que uns levem vantagens uns sobre os outros, projetando um formato de “homem econômico”, aquele que coloca seus próprios interesses à frente de tudo e todos.

Trata-se de um regime de verdade em que o crescimento do mercado, a livre concorrência e o lucro ocupam papel central. O verdadeiro, à luz da racionalidade neoliberal, é a necessidade de satisfazer o mercado e a obtenção de lucros. Não por acaso, o mercado se transforma no modelo para todas as relações sociais. (Casara, 2021, p. 112)

Como apresenta o autor, o mercado é posto como modelo para as relações sociais, dentre elas as que abarcam a educação; contudo, isso não significa a negação da importância do Estado. No neoliberalismo existe o reconhecimento da necessidade de mudanças e importância do Estado; ao contrário do que muitos imaginam, os neoliberais não têm como objetivo a abstenção total do Estado, compreendem a demanda de sua força para a garantia das desregulamentações necessárias ao interesse do mercado e a definição de novas regulamentações. Para Milton Friedman (*apud* Puello-Socarrás, 2021 p. 1.145), a principal função do Estado “deve ser preservar a lei e a ordem, fazer cumprir contratos privados, incentivar mercados competitivos”.

Para os neoliberais, segundo análise de Laval (2020),

O Estado devia encontrar sua legitimidade no bom funcionamento econômico da sociedade, ativando nela, para isso, a operação máxima do jogo da concorrência, e por consequência, aplicar a si mesmo tanto quanto possível esse mesmo mecanismo concorrencial. O neoliberalismo se apresentava, assim, como uma nova espécie de liberalismo, uma sorte de “intervencionismo liberal”, segundo a fórmula de Foucault.

Só poderia ser compreendido mediante as novas maneiras, características do período contemporâneo, de “conduzir a conduta” dos homens. (Laval, 2020, p. 49)

Acrescenta Casara (2021) que, no neoliberalismo, o mercado passa a ser tratado como fundamento, mas também como efeito e responsabilidade do Estado, razão pela qual a ação governamental deve ser assegurada, criando um quadro jurídico-político firme, permitindo o seu total funcionamento de maneira adequada.

O neoliberalismo sedimenta-se, então, como um modelo marcado pelo ativismo, através do qual se busca a construção das condições ideais para que a iniciativa privada possa se desenvolver livremente. Do ponto de vista teórico, assumia-se que o dogmatismo liberal clássico foi o responsável pelos fenômenos da planificação econômica e do dirigismo de viés keynesiano. (Casara, 2021, p. 105)

No Brasil não efetivamos os direitos sociais provenientes de um Estado sob um viés keynesiano e, de tal modo, os efeitos dos ideais neoliberais assumiram protagonismo em um momento contraditório e marcado por muitas disputas no país, diante de um contexto de final de uma ditadora militar (1964 e 1985) e de abertura política.

Com a abertura política e o processo de redemocratização do país tivemos uma transição marcada por rupturas, mas também com muitas continuidades. Com o rearranjo das forças políticas, a gestão de José Sarney de Araújo Costa (1985-1990), filiado ao partido Movimento Democrático Brasileiro (MDB), aos poucos transformou-se essa ideia em um processo real, especialmente ao adotar uma das teses centrais do neoliberalismo: as privatizações. Apoiados no argumento da ineficiência do Estado, uma das principais defesas dos neoliberais é a transferência direta e indireta de áreas de atuação do Estado para o setor privado em nome da qualidade do serviço prestado à população. “A norma de vida neoliberal é caracterizada pela lógica do mercado, caracterizada pelas dimensões da concorrência e da forma da empresa privada” (Laval *apud* Andrade; Ota, 2015, p. 284).

Durante a gestão de Sarney ocorreu a privatização de cerca de dezoito estatais. Porém, foi na década de 1990, inicialmente com o presidente Fernando Affonso Collor de Mello (1990-1992), filiado ao Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), que o neoliberalismo ganhou forças; foi um período em que os investimentos públicos ficaram reduzidos e a privatização de empresas estatais aumentaram consideravelmente. O país estava passando por um grave problema econômico e sofrendo com grandes inflações, conforme Araújo, Costa e Melo (2015).

Após acusações de corrupção em 1991, Collor sofreu um impeachment, e em dezembro de 1992 renunciou à presidência da república horas antes de ser condenado pelo Senado por crime de responsabilidade, tendo seus direitos políticos suspensos por oito anos. Nesse momento entra no poder seu vice-presidente, Itamar Augusto Cautiero Franco (1992-1995),

que deu continuidade à lógica das privatizações, lançando, por exemplo, a Companhia Siderúrgica Nacional neste processo.

Com o término do mandato de Itamar Franco, assume a presidência do Brasil Fernando Henrique Cardoso (1995-2003). Em seu governo foi criado o Conselho Nacional de Desestatização, que acelerou bastante os processos de vendas das estatais e implementou ideias neoliberais como privatização da telefonia estatal, venda de bancos estaduais, privatização de empresas, redução do funcionalismo público e terceirização de diversos serviços do Estado. A Lei nº 9.491, de 9 de setembro de 1997, que alterou os procedimentos relativos ao Programa Nacional de Desestatização, define em seu Artigo 1º que

Art. 1º O Programa Nacional de Desestatização – PND tem como objetivos fundamentais: I - reordenar a posição estratégica do Estado na economia, transferindo à iniciativa privada atividades indevidamente exploradas pelo setor público; II - contribuir para a reestruturação econômica do setor público, especialmente através da melhoria do perfil e da redução da dívida pública líquida; III - permitir a retomada de investimentos nas empresas e atividades que vierem a ser transferidas à iniciativa privada; IV - contribuir para a reestruturação econômica do setor privado, especialmente para a modernização da infra-estrutura e do parque industrial do País, ampliando sua competitividade e reforçando a capacidade empresarial nos diversos setores da economia, inclusive através da concessão de crédito; V - permitir que a Administração Pública concentre seus esforços nas atividades em que a presença do Estado seja fundamental para a consecução das prioridades nacionais; VI - contribuir para o fortalecimento do mercado de capitais, através do acréscimo da oferta de valores mobiliários e da democratização da propriedade do capital das empresas que integrem o Programa. (Brasil, 1997)

Segundo Serva (2003), o programa de privatização do governo FHC, se tornou o maior programa de privatizações da América Latina no final dos anos de 1990, pois seus sucessivos governos deram um extraordinário impulso ao programa de privatização brasileiro, privatizaram cerca de 68 empresas até o fim da década, dentre elas algumas empresas tradicionais como a Light e a Companhia Vale do Rio Doce foram privatizadas.

Após essa era de privatizações, em 2003, Luiz Inácio Lula da Silva, filiado ao PT (2003-2011) assume a presidência e, neste momento, foram reduzidas as privatizações diretas das grandes estatais, porém deu-se início a várias concessões ao movimento privatista, no qual ocorre a transferência do bem público a uma empresa privada por um determinado tempo, em que ela se torna responsável pela manutenção e tem a concessão para a exploração financeira. Segundo Filgueiras *et al.* (2015), para conseguir a continuidade da política econômica, o governo de Lula passou a incorporar no interior do aparelho estatal os interesses do capital financeiro e da burguesia interna, passando a ser prioridade nas políticas do Estado, principalmente sinalizadas pelo Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico e Social

(BNDES), Banco do Brasil, Caixa Econômica Federal e Petrobras. O diferencial esteve na intensificação da burguesia interna sem afetar os interesses do capital financeiro.

A eleição de 2002, em que Luiz Inácio Lula da Silva/PT chega à presidência da República, foi outro momento de expectativas muito otimistas para as organizações da sociedade civil que atuavam na defesa e construção de um projeto de lei educacional voltado para os interesses populares. Mais uma vez, a atuação do imperialismo, associado aos interesses da grande burguesia nacional e dos latifundiários, foi vitoriosa e o governo Lula/PT seguiu cumprindo todos os compromissos assumidos com o imperialismo desde o golpe civil-militar de 1964. O tipo de educação que temos é resultado do tipo de capitalismo que aqui se desenvolveu, um capitalismo subordinado aos interesses das potências imperialistas, hegemônicas pelos Estados Unidos da América. (Freitas, 2016, p. 9)

Ressalta-se que o governo PT adotou uma abordagem mais cautelosa em relação às privatizações, priorizando a regulação e a concessão de serviços públicos em vez da venda direta de ativos estatais. O governo PT também enfatizou a importância do investimento público em áreas estratégicas, como educação, saúde e programas sociais.

A gestão do Estado pelo PT continuou depois dos dois mandatos presidenciais de Lula, com a eleição de Dilma Vana Rousseff (2011-2016). Neste período as privatizações diretas das estatais foram estancadas quando comparado ao governo de FHC, porém houve processos de concessões, envolvendo rodovias, ferrovias, aeroportos e portos, segundo Moraes (2015).

No ano de 2016, a presidenta sofreu um golpe,

[...] sim, o que ocorreu no Brasil é um golpe. Claro que o *impeachment* está previsto na Constituição não podendo, pois, por si mesmo, ser caracterizado como golpe. Mas quando esse mecanismo é acionado como pretexto para derrubar um governo democraticamente eleito sem que seja preenchida a condição que a Constituição prescreve para que se acione esse mecanismo, ou seja, a ocorrência de crime de responsabilidade, então não cabe tergiversar. O nome apropriado nesse caso não é outro. É, mesmo, Golpe de Estado, pois a Constituição não será respeitada, mas violada. E nenhuma das alegações apresentadas para justificar o *impeachment* caracteriza crime de responsabilidade. Aliás, Dilma sequer está sendo investigada ao passo que a Comissão do *impeachment* tem mais da metade de seus membros em investigação e, no conjunto da Câmara, 302 deputados encontram-se na mesma situação. (Lucena; Previtali; Lucena, 2017, p. 217)

Naquele contexto, a gestão do Estado foi assumida pelo então vice-presidente, Michel Miguel Elias Temer Lulia (2016-2018). No segundo semestre de 2016 Temer anunciou um novo plano para as privatizações que seria executado entre 2017 e 2018, com cerca de 75 projetos, entre eles de privatizações, concessões, arrendamentos e prorrogações de contratos que estavam em vigor e outras modalidades de transferências do controle ou da gestão do Estado para a iniciativa privada.

Ao final do mandato, os resultados indicavam que cerca de 52% dos projetos foram realizados, segundo Nozaki (2022). Havia 91 processos de venda de ativos públicos nas áreas consideradas como prioritárias, que são: ferrovias, rodovias, aeroportos, portos, geração

hidrelétrica, distribuição de energia, transmissão de energia, mineração, óleo e gás e outros segmentos, mobilizando cerca de R\$120 bilhões (Nozaki, 2022).

Com o fim do governo de Temer, assume a presidência Jair Messias Bolsonaro (2019-2023), após uma disputa presidencial marcada por processos e discursos neoconservadores e de ataques a direitos sociais. Naquele momento filiado ao Partido Social Liberal, em seu governo Bolsonaro dá continuidade às privatizações. Em agosto de 2019 havia cerca de 17 empresas privatizadas, sendo que durante sua gestão foram arrecadados cerca de R\$ 304 bilhões com privatizações e desinvestimentos de estatais.

As justificativas mobilizadas para realizar as privatizações são tão arcaicas quanto contestáveis: a necessidade do ajuste fiscal, ganhos de eficiência na gestão, enfrentamento da influência da política e da corrupção no controle das empresas estatais. Prova disso é que a equipe econômica de Paulo Guedes ampliou as frentes do desmonte, que passaram a operar por meio de: abertura de capitais; busca de parcerias; desinvestimentos; privatizações; incorporações; fusões; cisões; liquidações; concessões; planos de demissão voluntária (PDVs). (Nozaki, 2022, p. 8)

Bolsonaro, em seu governo, tentou continuar a sequência ao desmonte dos arranjos econômico-institucionais que viabilizaram a modernização econômica do país entre as décadas de 1930 e 1980 por meio da participação central das empresas estatais como articuladoras do investimento público e privado, nacional e internacional.

Em 2023 inicia-se a nova gestão de Lula, que em seu Plano de Governo denominado “Diretrizes Para O Programa De Reconstrução e Transformação Do Brasil Lula Alckmin 2023-2026” evidencia a continuação da manutenção dos interesses do mercado mediante processos de privatização nas mais diferentes áreas de atuação do Estado. Ao tratar do desenvolvimento social e garantia de direitos em sua meta 72, nos traz: “O investimento privado também será parte importante da reconstrução do Brasil e será estimulado por meio de créditos, concessões, parcerias e garantias” (Fundação Perseu Abramo, 2022, p. 21).

73. Tais investimentos estarão comprometidos com missões socioambientais e orientados para garantir maior eficiência na produção e na circulação de mercadorias, assim como para o aumento do bem-estar da população e para a construção de cidades mais inclusivas, seguras, justas, resilientes e sustentáveis. Retomaremos obras importantes que foram paralisadas pelo atual governo, que não faz, mas tenta se apropriar de obras que recebeu praticamente concluídas. (Fundação Perseu Abramo, 2022, p. 21-22)

Segundo Pereira e Brito (2022), o intento dos neoliberais é a retirada da liberdade do Estado, oferecendo-a ao mercado; assim, a democracia, a igualdade e a justiça social devem ficar em segundo plano.

Para Andrade,

Os resultados das políticas neoliberais em termos de crescimento econômico global são vistos pelos marxistas como medíocres, sendo o seu verdadeiro sucesso a ampliação dos lucros, o controle da inflação, a redução dos salários, o aumento da desigualdade social e a expansão da mercadorização. O lucro não se converte em crescimento, pois não é investido produtivamente, mas especulativamente, o que apenas promove transferência de renda dos mais pobres para os mais ricos (2019, p. 224).

Portanto, entendemos que o neoliberalismo e suas políticas de livre circulação de capitais internacionais defendem sempre o âmbito do mercado, das empresas, distanciando ao máximo o Estado da garantia qualificada de direitos sociais como educação, saúde, segurança, aposentadoria e assistência social. A compreensão do Estado de Bem-Estar Social e sua relação com o contexto neoliberal é importante para analisar as políticas sociais contemporâneas e os desafios enfrentados na garantia de direitos fundamentais. Esping-Andersen (1990) define o Estado de Bem-Estar Social como um sistema no qual o Estado assume um papel ativo na promoção da justiça social, garantindo igualdade de oportunidades e proteção contra riscos sociais, como desemprego, doença e pobreza. É de suma importância ressaltar que compreendemos que o Estado de Bem-Estar Social não se enquadra em uma perspectiva socialista, mas capitalista. Embora seja comumente associado à promoção da justiça social e à proteção dos cidadãos contra os riscos sociais, como desemprego, doença e pobreza, esse modelo estatal também serve aos interesses do capital dentro do sistema econômico vigente. Ao estabelecer uma rede de segurança social e implementar políticas redistributivas, o Estado de Bem-Estar também não apenas atende às necessidades básicas dos cidadãos, mas também garante a estabilidade econômica e a continuidade do funcionamento do mercado. Dessa forma, compreender o Estado de Bem-Estar Social como uma abordagem capitalista é crucial para uma análise abrangente desse modelo estatal e de suas implicações socioeconômicas. Contudo, há que se destacar o recrudescimento da precarização da vida dos trabalhadores diante do fortalecimento do neoliberalismo e conseqüente arrefecimento dos preceitos do Estado de Bem-Estar. Também vale ressaltar que, segundo Silva (2011, p. 31), “não houve um estado de bem-estar social no Brasil, considerando as características das políticas sociais nacionais já indicadas, as quais estavam constantemente relegadas ao segundo plano”.

A ideia do Estado defendida pelo neoliberalismo sugere que a participação do Estado na economia e na oferta de serviços sociais deve ser reduzida em muitas áreas como prestador do serviço, e este deve abrir espaço para o setor privado. Isso muitas vezes leva a cortes de investimentos em áreas como a educação pública, podendo impactar negativamente a infraestrutura das escolas, a formação de professores e o acesso a materiais didáticos e recursos

tecnológicos. Contudo, para o neoliberalismo, o Estado deve ser forte e regulador para atender às demandas do mercado.

O neoliberalismo tende a tratar a educação como uma mercadoria, em que o acesso é determinado pela capacidade de pagamento, podendo levar a uma educação cada vez mais voltada para o mercado e para as necessidades do setor privado, em detrimento de uma educação mais inclusiva e voltada para o desenvolvimento pleno dos indivíduos. Na subseção que se segue dedicamos de forma mais pontual à análise de uma das dimensões essenciais do neoliberalismo, qual seja, as privatizações.

2.2 A inserção da lógica das Privatizações no Brasil

Importante destacar, inicialmente, que na presente pesquisa quando nos referimos a Parceria Público-Privado¹³ (PPP), concordamos com Adrião (2018) que não se trata do conceito central da palavra parceria, como uma associação de indivíduos para alcançar um objetivo comum, mas de um conceito edificado na lógica neoliberal que deturpa o termo e assume, na realidade, o sentido de privatização com a retirada do poder do público, transferindo para o privado para atender os interesses unilaterais do capital.

Concordamos, assim, com Adrião (2018), que a transferência de responsabilidades da administração pública para o setor privado, com ou sem fins lucrativos imediatos, não se constitui como parceria de fato, mas como um processo de privatização do bem público em benefício de interesses particulares.

A privatização é algo maior que a simples “venda” de instituições públicas, e isso fica evidente quando o Banco Mundial define as formas de financiamento, a discussão dos fundos públicos e de seu gerenciamento e execução, sugerindo-se a contribuição do setor privado. A relação de coordenação dos processos de privatização, principalmente a educação, tem forte participação do Banco Mundial, através da ação combinada de suas instituições (a exemplo do BIRD), apresentando e estipulando propostas para todos os ramos de educação no Brasil, todas estas de caráter privatizante. (Teixeira; Lima, 2019, p. 4-5)

Os(as) defensores(as) das privatizações, normalmente com pensamentos liberais na economia, pregam que desta forma se aumentaria a eficiência da gestão e a eficácia dos serviços prestados à população, reduzindo despesas públicas e até mesmo a corrupção. Por outro lado, a privatização também tem sido alvo de críticas e controvérsias, autores como Freitas (2016,

¹³ A presente dissertação emprega o termo “parceria público-privada” ao se referir aos documentos oficiais que o adotam. Em nossa perspectiva assumimos diretamente o termo “privatização”, uma vez que é assim que o entendemos.

2018) e Adrião (2017, 2018) dedicam seus estudos para evidenciar as consequências da privatização no sistema de ensino público de nosso país.

Como vimos anteriormente, as ideias de privatizações no Brasil se iniciaram no governo Collor e Itamar Franco, foram aceleradas na era de Fernando Henrique Cardoso, reconfiguradas nos governos de Lula e Dilma Rousseff – porém ainda assim aconteciam –, voltaram a ser introduzidas com intensidade no governo de Michel Temer e fortemente defendida pelo ex-presidente Jair Bolsonaro. Na seguinte gestão Lula (iniciada em 2023) muitas são as expectativas quanto ao tema, especialmente diante de uma eleição que foi marcada por apoio de muitas frentes, inclusive divergentes, como classe trabalhadora e segmentos empresariais.

Um dos fatores que levaram ao aceleração das privatizações na década de 1990 no Brasil foi o fato de o país adotar agendas dos países capitalistas, fortemente influenciado pelos organismos internacionais, com transformação no seu perfil econômico por meio das teses da gestão neoliberal, o que impactou diretamente as políticas sociais, dentre elas a educação. Os processos de privatização foram determinantes para as reformas que aconteceram na administração pública a partir daquela década, quando foram implementados vários documentos legais que reduziram o papel e a atuação do Estado enquanto provedor do serviço público.

Na gestão do então presidente Fernando Henrique Cardoso existia uma crise que, segundo os neoliberais da época, não era de capital, e sim do Estado; deste modo elaboraram a reforma do Estado, liderada por Luiz Carlos Bresser Pereira, que coordenou o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), como consta no próprio documento:

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento (Brasil, 1995, p. 12).

Ou seja, com essa reforma pretendia-se que o Estado reduzisse as suas obrigações e deixasse espaço para o mercado e para que agissem de forma autônoma, dando voz superior aos empresários e à ideia de privatização, mas ainda assim, subsidiar os serviços sociais como a educação. Segundo o discurso oficial (Brasil, 1995), esse novo modelo tinha como premissa discursiva que este desenvolvimento traria um conjunto de benefícios à sociedade brasileira e a perspectiva de um futuro melhor.

No que concerne às políticas educacionais, esta redefinição da relação entre o setor público e o privado se acentuou a partir do ano de 1997, quando o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) passou a ser vinculado ao Ministério da Educação (MEC) e a produzir estudos sobre a situação da Educação Básica no Brasil por meio de dados oficiais. Diante desse panorama, o governo federal e alguns

governos estaduais e municipais intensificaram tanto a elaboração de políticas públicas quanto a execução de programas e projetos em parceria com instituições de origem empresarial e atuantes da área da educação. (Campos; Damasceno, 2020, p. 4)

No Brasil, o setor privado pode realizar parcerias com o setor público de diversas maneiras, pois dispõe de muitos mecanismos de terceirização, como editais, compras de produtos, formações continuadas etc., sendo facilitado o acontecimento das privatizações na área educacional.

Em 2012, na gestão de Dilma Rousseff foi publicada a Lei nº 12.766, de 27 de dezembro de 2012, que alterou a Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004, com o objetivo de instituir normas gerais para licitação e contratação de “parceria público-privada” no âmbito da administração pública, para dispor sobre o aporte de recursos em favor do parceiro privado; já em 2014, tivemos a Lei nº 13.019, que em seu Artigo 1º definia:

Esta Lei institui normas gerais para as **parcerias entre a administração pública e organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco**, mediante a execução de atividades ou de projetos previamente estabelecidos em planos de trabalho inseridos em termos de colaboração, em termos de fomento ou em acordos de cooperação. (Redação dada pela Lei nº 13.204, de 2015) (Brasil, 2014b, grifos nossos).

Observamos nestes dispositivos legais o movimento de aproximação do interesse privado do Estado, com a regulamentação das condições para diferentes possibilidades de atuação. Contudo, segundo Freitas (2018, p. 10), no contexto da “nova coalizão petista não foi uma linha nem reta e nem célere em direção à reforma empresarial como teria sido se a coalizão PSDB/PFL tivesse permanecido no poder”, mas isso não significou o fim da “nova direita” e do neoliberalismo econômico e a consequente “salvação” da educação pública. O que se observa é uma relação marcada por contradições e de forte pressão do setor de empresários da educação.

Em 04 de dezembro de 2017 temos a publicação da Lei nº 13.592, a qual autoriza a União a participar em um fundo para financiar projetos de concessão e “parcerias público-privadas” (Brasil, 2017a). Assim, analisando o período entre 1990 e 2018, é possível contextualizar a ocorrência de privatizações no Brasil em meio às mudanças políticas e econômicas ocorridas durante essas décadas. Durante esse intervalo de tempo, o Brasil foi governado por diferentes presidentes, cada um com sua própria visão e abordagem em relação às políticas de privatização. Desde o governo de Fernando Collor de Mello, que iniciou o processo de privatização na década de 1990, até os governos de Fernando Henrique Cardoso, Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, que também implementaram políticas de privatização em diferentes setores da economia, até os anos mais recentes, em que ocorreram

debates e tentativas de privatização em diversas áreas, sobretudo durante o governo de Michel Temer e o início do governo de Jair Bolsonaro. Portanto, a escolha do período entre 1990 e 2018 para análise das privatizações no Brasil permite examinar as diferentes abordagens e impactos dessas políticas ao longo de um período marcado por mudanças políticas e sociais significativas no país.

Segundo dados do site do BNDES (2023) no que se refere às privatizações federais, foram realizadas 99 desestatizações, referentes aos setores siderúrgico, químico e petroquímico, fertilizantes, elétrico, ferroviário, mineração, portuário, aeroportuário, rodoviário, financeiro, de petróleo e outros, no período de 1990-2015, conforme a tabela a seguir:

Tabela 2 - Privatizações Federais - Programa Nacional de Desestatização (PND) 2023

Características do processo de privatização	Número
Empresas controladas	32
Participações Minoritárias	26
Concessões	34
Arrendamentos	7
Total de Desestatizações	99

Fonte: BNDES (2023). Elaboração própria.

Nos dias atuais essas políticas neoliberais ainda são muito utilizadas para transmitir o pensamento de melhoria da vida econômica e social de toda a população, mostrando sempre na teoria vantagens para a privatização dos serviços essenciais.

Evidenciamos, ainda, que os processos das privatizações tomaram conta não somente no âmbito da União, mas também dos estados e municípios, tendo apresentado avanços significativos nos últimos anos. É o caso de Minas Gerais, que foi o primeiro estado brasileiro a instituir uma lei para implementar o programa de Parcerias Público-Privadas, a Lei nº 14.868/03, que “institui o Programa Estadual de Parcerias Público-Privadas, destinado a disciplinar e promover a realização de parcerias público-privadas no âmbito da Administração Pública Estadual” (Minas Gerais, 2003).

Portanto, indicando um perfil privatista da gestão, o estado mineiro, antes mesmo da União, assumiu a lógica neoliberal das “parcerias” entre o público e o privado (PPP). No âmbito federal, um ano após o dispositivo legal mineiro, foi aprovada a Lei nº 11.079/04, que definiu: “Art. 1º Esta Lei institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios” (Brasil, 2004).

Na Legislação Mineira, na gestão de Fernando Damata Pimentel (PT – 2011-2014), temos também a publicação do Decreto 47.132, de 20 de janeiro de 2017,

Que estabelece o regime jurídico das parcerias 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, mediante a execução de atividades ou de projetos previamente estabelecidos em planos de trabalho inseridos em termos de colaboração, em termos de fomento ou em acordos de cooperação; define diretrizes para a política de fomento, de colaboração e de cooperação com organizações da sociedade civil; e altera as Leis nos 8.429, de 2 de junho de 1992, e 9.790, de 23 de março de 1999, e dá outras providências. (Minas Gerais, 2017)

Com este Decreto as “Parcerias Público-privadas” se tornam regulamentadas, como podemos compreender em seu Artigo 1º:

Este decreto regulamenta as parcerias celebradas entre a administração pública do Poder Executivo estadual e as organizações da sociedade civil – OSCs –, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco e a execução de atividades ou de projetos, inclusive reforma obra, serviço, evento ou aquisição de bens, previamente estabelecidos em planos de trabalho anexos a termos de colaboração ou de fomento ou acordos de cooperação. (Minas Gerais, 2017)

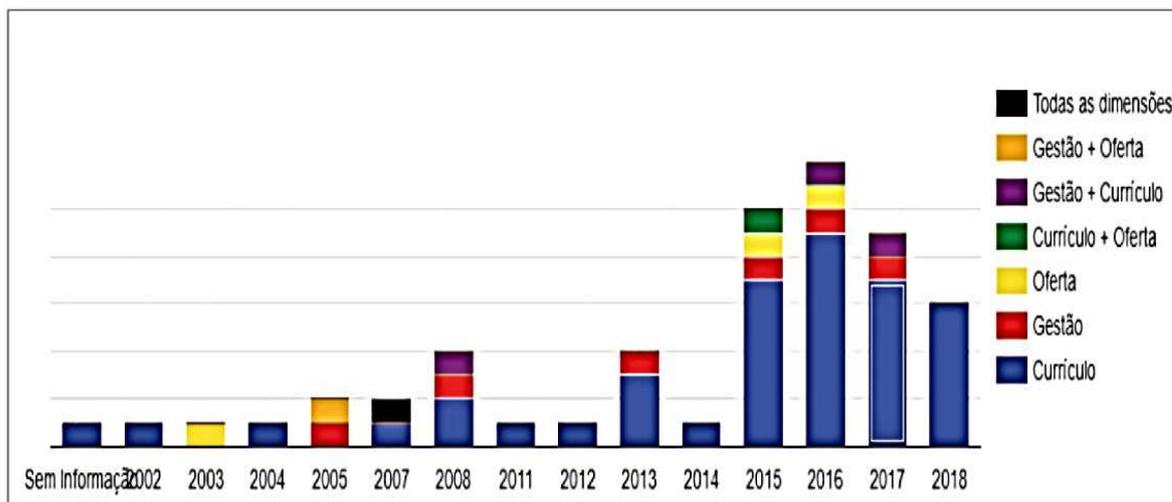
Para os efeitos deste decreto, eles consideram OSC civil as entidades privadas sem fins lucrativos. Contudo, como analisa Freitas,

[...] as organizações sociais que estarão assumindo as escolas no Brasil, são OSs sem fins lucrativos. Isso igualmente não se sustenta, pois como é sabido, nos países em que se privatizou por terceirização constituiu-se um mercado tanto de organizações sociais sem fins lucrativos, como com fins lucrativos. O que ocorre é que a ordem de seu aparecimento se dará em série: primeiro aparecerão as sem fins lucrativos, para constituir o mercado; e em seguida proliferarão as com fins lucrativos. É da lógica do mercado. (Freitas, 2016a)

As Organizações Não Governamentais (ONGs) e as OSCs são uma forma do governo passar a responsabilidade da nossa educação para a iniciativa privada, mesmo que ela seja sem fins lucrativos, passando a ideia de que teremos uma educação melhor, porém essa é apenas mais uma forma de terceirização do serviço público.

Atualmente, o estado de Minas Gerais ainda conta com grande número de programas de iniciativa à privatização da educação. Apresentaremos a seguir alguns dados da pesquisa coletiva intitulada “Mapeamento das estratégias de privatização da Educação Básica no Brasil” (2005-2018), de autoria de Adrião (2018); segundo a pesquisa, entre 2005 e 2018 foram identificados cerca de 57 programas desenvolvidos em Minas Gerais, por parcerias entre os setores público e privados. Neste levantamento a pesquisa utilizou dos critérios de capilaridade, – desconsiderando programas relacionados a premiações, cursos rápidos, concursos e ações que não envolviam diretamente atividades pedagógicas.

Gráfico 1 - Programas por ano de início e incidência, em Minas Gerais 2015-2018



Fonte: Adrião (2018).

No gráfico acima observa-se que, dentre todas as dimensões, a que mais aparece é a do currículo. Percebemos que há uma grande intenção por parte das parcerias entre o público e o privado nessa modalidade para que, assim, consigam entrar no centro dos processos pedagógicos e dominar a forma de ensino-aprendizagem, determinando metodologias, materiais e conteúdo, podendo explorar todos os campos, até mesmo os de gestão e da oferta da educação; isso, em nossa visão, ocasiona a perda da autonomia pedagógica. Ao se referirem ao mesmo gráfico fruto de pesquisa de Adrião, Venco, Bertagna e Garcia (2021) destacam que o setor público-privado, com atuação na educação, possui uma natureza bastante multifacetada e heterogênea.

Compreendemos que as políticas oriundas das privatizações sempre trazem a presença do privado como sendo a melhor opção para a educação pública, sem ao menos consultar professores, gestores e comunidade escolar. Concordamos com Silva (2022) que a pressão empresarial sobre o Estado para reduzir investimentos na educação pública tornou evidente as finalidades mercantis do projeto neoliberal, de forma que os métodos empresariais na educação aumentaram a carga horária dos profissionais da educação, deixando o trabalho dos(as) professores(as) ainda mais precários. Evidencia-se, assim, que no âmbito nacional, assim como no estado de Minas Gerais, estado no qual localiza-se o município de Uberlândia, lócus da presente pesquisa, há a abertura ao processo privatista nas últimas décadas.

2.3 Privatização e suas implicações na educação

As “parcerias” entre os setores públicos e privado acontecem, na história da educação do Brasil, desde nossa colonização, como afirma Pinto (2016, p. 133): “os padres jesuítas e seu sistema de ensino, cujo financiamento, usando uma linguagem atual, se configurava claramente como uma parceria público-privada”.

Quando tratamos da educação no discurso neoliberal, percebemos que ela não é vista como parte do campo social e político e sim como uma ferramenta para ingressar no mercado de trabalho. Isto contradiz a Constituição Federal (CF), de 1988, que cita em seu artigo 8º que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: “Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

Neste sentido, a CF afirma a formação ampla que se requer da educação enquanto direito e não apenas para preparar para o mercado de trabalho. A educação tem como objetivo influenciar o valor da igualdade entre as pessoas, facilitando, assim, a vida em sociedade. A desresponsabilização do Estado coloca em risco, crianças, jovens e adultos, contrariando os preceitos constitucionais que garantem o acesso, a permanência e a qualidade da educação para todos na escola.

Quanto a este direito, evidencia-se que as políticas educacionais brasileiras estão sofrendo grandes transformações, especialmente dos diferentes mecanismos e processos de aberturas aos interesses de instituições privadas e dos empresários da educação. Segundo Adrião (2023, p. 5):

A privatização da educação resulta de processos e estratégia que transferem para particulares (organizações, indivíduos ou instituições) a responsabilidade sobre a educação, cujo dever cabe ao Estado, especialmente para os países, como o Brasil, signatários da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e do Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966).

Na mesma direção, Bezerra (2008) afirma que as ações advindas das “parcerias público-privadas” acabam intervindo no setor público, ao passo que o ente privado pode inclusive ser total ou parcialmente responsável pela execução de ações que antes eram de inteira responsabilidade do Estado.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 (Brasil, 1996) estrutura, dentre outras questões de ordem, o acesso e a permanência dos estudantes na escola, além de trazer as diretrizes gerais da educação brasileira, seja pública ou privada. A lei, em seu título I, nos informa:

Da Educação Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. § 1º. Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. § 2º. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (Brasil, 1996)

De tal modo, segundo a LDB, a educação acontece de uma forma ampla, em muitos ambientes, e influenciada por vários fatores, porém quando se trata de educação escolar é necessário que seja em instituições próprias e regulamentadas. Contudo, segundo análise de Caprioglio *et al.* (2000, p. 26), a nossa LDB apresenta preceitos neoliberais, pois ela

[...] define responsabilidade, mas é vaga quanto aos direitos. Onde a relação do neoliberalismo com a educação se dá em diversos aspectos, tais como: as concepções pedagógicas, a avaliação escolar; a municipalização da educação, a exclusão violenta dentro das escolas; a ideologia dos conteúdos: qualidade, quantidade e distribuição, privatização da educação.

Dentre os discursos recorrentes para as privatizações está a defesa da qualidade. Segundo Richter e Silva (2021, p. 329),

Nas décadas recentes, a questão da qualidade tem assumido protagonismo no âmbito das políticas públicas de educação, contudo, os significados atribuídos a esse conceito estão circunscritos, predominantemente, à definição de métricas derivadas dos resultados das avaliações externas.

Segundo as autoras, em âmbito nacional esta foi uma tendência intensificada a partir de 2007, com a implementação do IDEB. O índice foi criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) “com a finalidade de medir a qualidade da educação por meio de metas para cada escola e redes de ensino, com o objetivo de alcançar 6,0 até 2021, média do sistema educacional dos países desenvolvidos” (Costa, 2019, p. 171). O IDEB avalia as escolas públicas e privadas, gerando preocupações entre os gestores das escolas, pois para o governo é o que determina a qualidade de uma escola, pois compreendem que é possível avaliar a qualidade por meio dos dados que o índice abarca.

Os reformadores empresariais da educação utilizam das avaliações externas para afirmar a inserção de seus projetos, cursos, materiais, tecnologias etc., sendo que diante dos resultados obtidos oferecem suas “soluções” /mercadorias a fim de alavancar os índices; assim, secretarias e escolas públicas tornam-se clientes. Tal venda está associada ao discurso da melhoria das médias dos estudantes, gerando, assim, o pensamento de que há uma relação direta entre a nota em testes estandardizados e a qualidade da escola. Diante das notas ruins, as escolas são responsabilizadas, e como saída a lógica da privatização é anunciada como caminho para a resolução da “má” qualidade.

A privatização é a destinação final das políticas dos reformadores empresariais, pois advém da crença de que a melhoria da qualidade educacional se dá pela concorrência em mercado aberto, tal como no interior dos negócios. O mercado depuraria as instituições de menor qualidade, mantendo apenas as de maior qualidade. (Freitas, 2016a, p. 141)

Inicia-se, então, a associação de competitividade entre todos envolvidos na educação, principalmente gestores, que querem sempre melhorar os números de sua escola, responsabilizando principalmente, os professores quando as médias não são as esperadas, tentando induzi-los a focar em números e não em aprendizagens significativas, deixando-os à mercê dos projetos das parcerias privadas.

Destaca-se, ainda, como características do discurso neoliberal a determinação de basicamente três objetivos para a educação:

1. Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Assegurar que o mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional. [...] 2. Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante. [...] 3. Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que, aliás, é coerente com ideia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado, mas é contraditório porque, enquanto, no discurso, os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação, na prática, não hesitam em aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar. (Marrach, 1996, p. 46-48)

Portanto, segundo aqueles que defendem a lógica da privatização a escola deve ser gestada como uma empresa e os alunos e família como meros consumidores. De acordo com a análise de Laval (2004),

[...] a escola é, cada vez mais, vista como uma empresa entre outras, compelida a seguir a evolução econômica e a obedecer às restrições do mercado. A retórica gerencial se torna cada vez mais invasora, por parte dos responsáveis do mundo político e da alta administração escolar. (Laval, 2004, p. 13)

Além disso, sabemos que as empresas que não trazem lucro fecham suas portas; na educação:

[...] com conglomerados econômicos dirigindo seus investimentos para administrar escolas, aquelas que dão lucro subsistem, quem dá prejuízo desaparece, deixando os estudantes com a tarefa de encontrar outra escola. Empresas não são feitas para ser sustentáveis ou para fazer benemerência. Seu objetivo e obrigação legal é dar lucro para os acionistas. (Freitas, 2022)

A população brasileira reconhece a necessidade de melhorias na educação para o desenvolvimento do país, pois desde o século XIX lutam por uma educação melhor e de qualidade, visto que vislumbram o ensino como fundamental para a transformação de nossa

nação e para uma vida democrática. Contudo, o modelo de política neoliberal faz de tudo para tornar a privatização a “receita” para a melhoria da educação. Nesta lógica nomes como ONGS, OSCS e filantrópicos são utilizados para afirmar que não estão recebendo dinheiro do Estado, e assegurar que estão fazendo em prol da benevolência, diante do intento da construção da qualidade da educação e, assim, imputam uma mensagem que não têm interesse financeiro com tais ações. Por outro lado, como destaca Adrião (2018, p. 22),

[...] ganham destaque os filocapitalistas, segmentos privados que não ocultam seu interesse em lucrar diretamente com a atuação em áreas sociais e que, por essa razão, se diferenciam dos tradicionais “braços sociais” dos grupos empresariais, segmentos que atuam na franja da “responsabilidade empresarial” com a função estratégica de valorizar a marca/produto do grupo ao qual se associavam.

Os privatizadores da educação utilizam também, fortemente, de publicidades apelativas, pois eles possuem o domínio dos meios de comunicação, mostrando sempre o lado positivo de seus produtos e serviços, deixando a sociedade entusiasmada, com a perspectiva da boa oferta dos serviços sociais.

O crescimento dessas propostas e o seu alinhamento midiático nos fazem prever que elas somente serão afastadas pela prática, pela luta de estudantes, professores e pais, o que nos obrigará a conviver, nesse processo, com os seus efeitos negativos no âmbito da educação. Onde elas se instalaram (Estados Unidos da América, Chile) demonstraram ser políticas de ciclo longo. (Guisbond; Neill; Schaeffer, 2012; Ravitch, 2012) (Freitas, 2016b, p. 141).

Utilizam slogans que dizem, por exemplo, “Quanto mais cedo uma criança aprender a ler, mais ela gosta de ler e terá um futuro melhor”¹⁴, contudo, essa lógica desconsidera as condições socioculturais e econômica das crianças e suas famílias. Segundo Freitas (2018), os empresários da educação realizam campanhas massivas sobre os seus projetos e programas, afirmando as benesses das relações entre empresas e o setor público, tratando aqui, novamente os pais como clientes para que realizem a “compra” de uma educação de qualidade, ainda que esta “compra” se dê mediada pelo Estado, sem atingir na plenitude a lógicas dos *vouchers*, já comuns em países como os Estados Unidos, no qual utilizam deste discurso, pois sabem que com a privatização sendo intensificadas o grande capital obterá muitos benefícios, lucrando cada vez mais.

A ideia dos *vouchers* usada para manter processos de segregação racial nos anos 1950 foi vendida pelo neoliberalismo como “direito democrático dos pais a escolher a escola de seus filhos”, mais tarde remasterizado também como o “direito dos pobres de escolher estudar nas mesmas escolas particulares que os ricos frequentam”. [...] a experiência mostrou que esta proposta continuou seu caminho original de amplificar a segregação das escolas. (Freitas, 2018, p. 18)

¹⁴ Como vemos no site: <https://www.pactopelaalfabetizacao.com.br/>.

Sendo assim, compreendemos que a privatização contribui com a precarização da educação pública, pois quando a gestão e a operação das escolas públicas são transferidas para o setor privado, o acesso e a qualidade e à educação passam a ser comprometidos em prol do lucro e da eficiência financeira. A precarização da educação pública pode ocorrer de várias maneiras, como: na redução de investimentos, possibilitando que as empresas privadas cortem os gastos para maximizar os lucros; na formação de hegemonias; e na alienação da gestão da educação transferida à iniciativa privada, conseqüentemente afetando o processo democrático da educação. Essas preocupações ressaltam a importância de um debate amplo e cuidadoso sobre a privatização na educação, considerando os potenciais impactos nas políticas educacionais, na equidade e na qualidade da educação oferecida à população.

2.3.1 As dimensões da privatização na educação

A privatização da educação assume idiosincrasias diante das privatizações das grandes empresas estatais, uma vez que nessas empresas estatais a privatização se dá principalmente de forma direta e permanente, com a transferência do bem público para o setor privado, ou mesmo por concessões, por meio da transferência temporária da sua gestão, como exemplificado na seção anterior do presente trabalho. Já na educação, as escolas públicas, na maioria das vezes, continuam com rótulo de pública, no entanto, o privado está presente a todo momento, compartilhando possíveis soluções pedagógicas ou instruções através das PPPs de como se obter a qualidade e o sucesso do ensino. Como destacado no editorial da revista Cedes “A privatização educativa é, mais bem, um processo que não costuma ocorrer de forma pura, mas pela constituição de sistemas educativos híbridos nos quais os setores público e privado partilham responsabilidades de modo complexo” (2016, p. 2).

No Brasil, estudos indicam que para a educação existem muitas formas de privatização. Adrião (2018) expõe em seus trabalhos as formas de privatização que acontecem no país que, segundo a autora, possuem três dimensões: a de gestão da educação, a da oferta educacional e a da privatização do currículo escolar, como podemos ver no Quadro 4.

Quadro 4 - Matriz das dimensões e formas recentes da privatização da Educação Básica a partir de mapeamento da literatura (1990-2014)

Da Oferta Educacional	Da Gestão Da Educação Pública	Do Currículo
<p><u>Financiamento público a organizações privadas:</u> Subsídio à oferta por meio de Convênios/contratos/termos de parcerias entre governos e organizações privadas; Subsídio à demanda por meio de incentivos fiscais.</p> <p><u>Oferta privada:</u> Escolas privadas com fins de lucro; Tutorias.</p> <p><u>Aulas particulares e Incentivos à escolha parental (subsídio à oferta):</u> Escolas privadas conveniadas ou sob contrato custeadas com fundos públicos (<i>Charter school</i>); Bolsas de estudo (<i>Voucher</i>); Educação domiciliar.</p>	<p><u>Privatização da gestão escolar:</u> Transferência da gestão escolar para Organizações com fins de lucro; Transferência da gestão escolar para Organizações sem fins de lucro; Transferência da gestão escolar para cooperativas de trabalhadores e de pais.</p> <p><u>Privatização da gestão educacional pública:</u> Transferência da gestão do sistema educacional para organizações lucrativas por meio de PPPs; Transferência da gestão do sistema educacional para organizações sem fins de lucro.</p>	<p>Compra ou adoção pelo poder público de desenhos curriculares elaborados pelo setor privado; Compra ou adoção pelo poder público de tecnologias educacionais e demais insumos curriculares desenvolvidos pelo setor privado; Compra ou adoção pelo poder público de Sistemas privados de ensino (SPE).</p>

Fonte: Adrião (2018, p. 4).

A matriz que delinea as dimensões e formas contemporâneas da privatização da Educação Básica, conforme mapeamento da literatura (Adrião, 1990-2014), reflete uma abordagem abrangente sobre a presença do setor privado no cenário educacional. As diferentes facetas desse fenômeno são categorizadas em três principais eixos: Da Oferta Educacional, Da Gestão da Educação Pública e Do Currículo. No âmbito da Oferta Educacional, destaca-se a presença do financiamento público a organizações privadas, evidenciado pelo subsídio à oferta através de convênios, contratos e termos de parcerias entre governos e entidades privadas. Adicionalmente, observa-se o estímulo à demanda por meio de incentivos fiscais, promovendo uma oferta privada que engloba escolas com fins lucrativos, tutorias e aulas particulares, bem como iniciativas de subsídio à oferta, como escolas privadas conveniadas ou sob contrato custeadas com fundos públicos (*Charter school*), bolsas de estudo (*Voucher*) e a prática da educação domiciliar. No tocante à Gestão da Educação Pública, emerge a privatização da gestão escolar, evidenciada pela transferência dessa responsabilidade para organizações com fins de lucro, organizações sem fins de lucro e cooperativas de trabalhadores e pais. Adicionalmente, verifica-se a privatização da gestão educacional pública, caracterizada pela transferência da gestão do sistema educacional para organizações lucrativas por meio de PPPs e organizações sem fins de lucro. Quanto à dimensão do Currículo, observa-se a influência do setor privado na definição dos desenhos curriculares adotados pelo poder público, bem como na aquisição de

tecnologias educacionais e demais insumos curriculares desenvolvidos por entidades privadas. Além disso, destacamos a compra ou adoção de Sistemas Privados de Ensino (SPE) como parte integrante desse processo de privatização curricular. A presente matriz, construída com base nas contribuições da autora Adrião (2018), proporciona uma visão abrangente e categorizada das diferentes formas de privatização presentes na Educação Básica, subsidiando uma análise crítica e embasada sobre esse fenômeno complexo.

Essas três formas de oferta da educação podem coexistir e serem complementares. O financiamento público é essencial para garantir o acesso universal à educação. Contudo, para Freitas (2018) há que se defender a educação pública e de gestão pública. Para Adrião,

O financiamento público à educação privada, por sua vez, viabiliza-se, de acordo com o inventariado, por meio de três mecanismos: introdução de sistemas de bolsas de estudos; implantação de convênios ou contratos entre esferas governamentais e setor privado e presença de mecanismos de incentivos fiscais para a escola privada, como dedução de impostos ou renúncia fiscal. (Adrião, 2018, p. 11)

Segundo Correa e Adrião (2010), a falta de vagas em instituições públicas com gestão pública, principalmente para crianças entre zero e três anos, tem conduzido as famílias, especialmente as mais pobres, a procurarem atendimento privado de baixo custo, ONGs, ou mesmo deixando seus filhos com “cuidadoras”, pois a classe trabalhadora, diante da ausência deste direito subjetivo das crianças, encontra-se submetida à precarização e alijamento de seus direitos.

Adrião e Araújo salientam também que dentre os mecanismos de privatização há

A oferta educacional privada que se utiliza do aporte de fundos de investimentos para se instalar e expandir-se no setor, por meio da criação ou absorção de escolas físicas, ou desenvolvimento e comercialização de serviços e produtos educacionais, comercializando insumos curriculares e criando novas demandas para o que comercializam. (Adrião; Araújo, 2023, p. 14)

Na ótica neoliberal, que coloca em destaque a busca por lucro e eficiência, os interesses comerciais podem ganhar precedência, transformando a educação em uma lucrativa fonte de renda para grandes conglomerados empresariais. Quando a educação é encarada meramente como uma mercadoria, empresas privadas podem almejar ingressar no setor educacional em busca de ganhos financeiros, resultando em uma série de consequências problemáticas.

Essas questões destacam a importância de um debate cuidadoso sobre o papel do setor privado na educação com a resistência a esse processo e a necessidade de garantir que a educação seja tratada como um direito fundamental e não como uma mercadoria. É essencial que a educação seja uma prioridade política, com investimentos adequados, respeito aos direitos

dos(as) estudantes e professores(as), e um compromisso com a equidade e a inclusão em todo o sistema educacional com gestão pública.

No que diz respeito às políticas de “escolha parental”, de acordo com o Quadro 4, elas contam

com subsídio público e são viabilizadas por meio da concessão de bolsas de estudo ou de vouchers; da introdução de mecanismos de mobilidade estudantil, financiada pelo poder público que permitam a frequência gratuita de estudantes a escolas privadas ou de gestão privada escolhidas pelas famílias, à semelhança das charter schools norte-americanas e, por fim, pela introdução da educação domiciliar (*homeschooling*), mecanismo que rompe com o princípio da educação escolar obrigatória. (Adrião, 2018, p. 16)

No Brasil não há uma política de “escolha parental” nos moldes descritos em alguns países, como os Estados Unidos; quando tratamos da educação básica, existem programas de bolsas de estudos para a educação básica previstos em nossa LDB (Brasil, 1996), porém não estão vinculadas a escolha parental.

Quanto à introdução da educação familiar, chamada de *homeschooling*, assunto bastante discutido em nosso país, na gestão do presidente Jair Bolsonaro, trata-se de uma educação doméstica, fora do ambiente escolar. No *homeschooling*, a educação pode ser conduzida no próprio lar da criança ou do adolescente, sob a responsabilidade dos pais ou responsáveis legais. Os estudantes recebem ensino em casa, com recursos educacionais, como livros didáticos, materiais online, aulas particulares, entre outros.

No entanto, o debate envolve ainda uma visão neoconservadora que vê nesta alternativa a negação do contato dos estudantes com o diverso. Os(as) defensores(as) do *homeschooling* argumentam que essas políticas empoderam os pais e aumentam a concorrência entre as escolas, além de incentivar a melhoria da qualidade do ensino ao dar mais opções aos pais e ao provocar a responsabilidade dos estabelecimentos educacionais em atender às necessidades e preferências das famílias. Em uma análise crítica, Barbosa (2016) afirma que,

O *homeschooling* é avaliado como a forma mais radical de privatização de um bem público, dado que os pais focam somente nos benefícios de seus próprios filhos, prejudicando os interesses e responsabilidades públicas e privatizando os aspectos sociais da educação (assim como seus meios, controle e propósitos) para o mais restrito nível, que não simplesmente o de sua localidade ou grupo étnico, mas ao nível mais atomizado do núcleo familiar (Barbosa, 2016 *apud* Lubienski, 2000, p. 160).

Adrião e Garcia (2017) constataram que essa modalidade educacional possui uma tendência que pode aprofundar desigualdades educativas e subordinar a educação básica a interesses privados, para além daqueles expressos nos interesses das famílias mediante comercialização de produtos voltados para a educação domiciliar e aulas particulares/tutorias, demonstrando a subordinação dessas modalidades de oferta educativa aos interesses mercantis.

A segunda dimensão de privatização considerada por Adrião (2018) trata sobre a gestão, podendo ser a gestão escolar ou gestão educacional pública.

Esta dimensão da privatização pode ser captada em dois âmbitos: privatização da gestão educacional, quando os processos decisórios sobre a política educativa de uma rede ou de um sistema público de ensino são delegados ou passam a subordinar-se a instituições privadas lucrativas ou a estas associadas e privatização da gestão escolar relativa aos processos de delegação ou subordinação da gestão de escolas a estes mesmos atores. (Adrião, 2018, p. 12)

Essas esferas destacam a transferência de responsabilidades e decisões referentes à política educativa de uma rede ou sistema público de ensino para instituições privadas lucrativas ou associadas a interesses comerciais.

Nesta dimensão, temos a privatização de equipamentos públicos, nomeando as escolas como conveniadas, podendo ser terceirizados o prédio, o material de ensino ou até mesmo os funcionários das escolas; a delegação desses processos decisórios a entidades privadas sugere um potencial subordinação dos objetivos educacionais a interesses financeiros. A gestão das políticas educativas, ao ser entregue a instituições visando ao lucro, pode resultar em uma perspectiva mercadológica da educação, em que o atendimento às demandas financeiras prevalece sobre a qualidade e a equidade no acesso à educação.

Por sua vez, a privatização da gestão escolar acentua a descentralização das decisões administrativas e pedagógicas para atores privados, comprometendo a autonomia das escolas públicas. Essa transferência de gestão para entidades externas pode gerar uma padronização e uniformização das práticas, desconsiderando as peculiaridades e necessidades específicas de cada instituição de ensino.

Do ponto de vista crítico, a privatização nessas dimensões levanta sérias preocupações quanto à possibilidade de comprometimento dos princípios fundamentais da educação pública. O direcionamento comercial e a submissão a interesses privados podem gerar desigualdades no acesso à educação de qualidade, exacerbando disparidades sociais e restringindo a participação efetiva da comunidade escolar nas decisões que afetam diretamente suas realidades.

Com essas análises, percebemos a problemática que pode se ter com a privatização da gestão da educação, pois é na gestão que ocorrem muitas deliberações quanto ao ensino, ao currículo e ao funcionamento do ambiente escolar. Por isso é necessária uma gestão democrática, porquanto ela é um princípio fundamental que visa assegurar a participação ativa e representativa de todos os membros da comunidade escolar nas decisões relacionadas ao ambiente educacional.

A educação democrática é democrática na desigualdade, ela não escamoteia a desigualdade, e por isto não oculta nem nega a autoridade. É na forma de exercer esta autoridade que ela se faz democrática, buscando as formas mais participativas possíveis, levando sempre em conta a maturidade do grupo de educandos. (Mogilka, 2003, p. 23)

Ou seja, a educação democrática trata-se de um modelo que busca envolver professores, alunos, pais e demais colaboradores na definição de diretrizes pedagógicas, administrativas e organizacionais, proporcionando um ambiente inclusivo e participativo, para que todas as decisões sejam tomadas com base na comunidade escolar, não apenas uma reprodução do que os empresários da educação determinam ser a “qualidade da educação”.

Por fim, no Quadro 4 aborda-se a dimensão atinente ao “currículo escolar”. Compreendemos que o currículo envolve relações de poder, pois nele está a identidade das escolas e suas organizações, a concepção de formação dos(as) estudantes e, conseqüentemente, a relação com a sociedade que se deseja formar. Como campo de disputa, uma educação progressista requer a análise crítica e coletiva das definições no campo curricular. Essas questões são importantes para a compreensão do papel do professor e da escola para a sociedade, deixando inviável existir um modelo de currículo centralizado, em que os autores não fazem parte da vivência da escola. Para Moreira (1990, p. 74), a “Sociologia da Educação assumiu, assim, uma função desmistificadora, problematizando categorias como currículo”, e desnaturalizando o que é afirmado como natural.

Ciente da complexidade do debate curricular, há que se considerar dentre tantas outras questões que no processo de privatização no Brasil muitas envolvem programas de ensino que, comumente, enviam seus projetos de currículos e apostilas prontas. Afeta-se, assim, o cerne da autonomia pedagógica de escolas e redes de ensino. Como afirma Jesus (2008, p. 2.639), o “currículo escolar tem ação direta ou indireta na formação e desenvolvimento do aluno. Assim, é fácil perceber que a ideologia, cultura e poder nele configurados são determinantes no resultado educacional que se produzirá”.

Para Moreira e Silva (2009, p. 7) o currículo deve ser considerado um “artefato social e cultural”. É fundamental que o currículo seja coerente a realidade de cada sociedade, é preciso que ele aborde identidades individuais e sociais particulares, não sendo transcendente ou atemporal, que tenha uma história vinculada à realidade daquela comunidade.

O currículo existente, isto é, o conhecimento organizado para ser transmitido nas organizações escolares, passa a ser visto não apenas como algo inserido na produção de relações assimétricas de poder no interior da escola e da sociedade, mas também como algo histórico e socialmente contingente. O currículo é uma área contestada, é uma arena política. (Lopes; Caprio, 2008, p. 12)

Contudo, o campo curricular está dentre os intentos dos reformadores da educação. Como observa-se no Quadro 4, segundo Adrião (2018), temos três formas de privatização do currículo escolar. A primeira e mais radical que é a articulação do grupo *Center for Curriculum Redesign* (CCR), que foca no objetivo de criar um currículo determinando o que os alunos do século XXI precisam aprender. Este grupo envolve empresas como Google, IBM, Intel, Microsoft e Pearson, além do BM; várias dessas companhias comercializam produtos e serviços educacionais para os governos brasileiros. Evidencia-se, inclusive, a atuação direta de tais grupos na definição das diretrizes curriculares no Brasil, como se observou no processo recente de aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017). De acordo com o artigo 26º da LDB:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

No contexto atual, marcado pela lógica e força dos empresários da educação, com base nos argumentos da necessidade de atender aos dispositivos legais e, centralmente, desde a aprovação do atual Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024), que define na Estratégia 1 Meta 7, “Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir” as médias nacionais para o Ideb (Brasil, 2014a), acompanhamos no contexto nacional o movimento açodado e amplamente apoiados pelos empresários da educação em torno da defesa e aprovação da BNCC.

Estratégia 7.1) estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (Brasil, 2014a).

Na perspectiva de Ferreira e Santos

O contexto de construção da BNCC revela instabilidade não apenas no âmbito do Ministério da Educação, mas no plano econômico, político e social. Esse movimento teve como uma das dimensões fundamentais a crise do Partido dos Trabalhadores (PT) que, entre outros fatores, é representada pela queda do governo Dilma Rousseff, com o golpe parlamentar, consolidado em 31 de agosto de 2016, e seu impeachment. [...] o processo de participação do empresariado na construção da BNCC encontrou, neste período, um ambiente favorável para disseminar suas diretrizes e consolidar-se como o principal movimento em defesa da BNCC. (Ferreira; Santos, 2020, p. 195)

De tal modo, evidencia-se um forte movimento de tal perspectiva privatista no país. Devido ao escopo da pesquisa não conseguimos aprofundar tais elementos, contudo cabe destacar que a concepção de desenvolvimento por competências e habilidade que sustenta a

Base se entrelaça aos outros movimentos privatistas, ou seja, há uma relação entre as diferentes vertentes de privatização.

Na segunda forma de privatização no âmbito curricular ocorre, segundo Adrião (2018) quando os governos compram os SPE, como formação continuada de educadores, com efetivo acompanhamento das atividades docentes, investimento na distribuição de materiais didáticos para os(as) alunos(as), processos de avaliações externa e interna. A terceira forma é a disputa entre segmentos de *ventury philanthropy* e corporações em torno da venda de insumos curriculares, entendidos como “o conjunto de produtos e serviços diretamente relacionados à ‘estruturação’, portanto à conformação, do trabalho pedagógico” (Adrião, 2017, p. 132). Assim, quando os governos compram os serviços educacionais privados, corroboram com a ideia de que o privado é o melhor para a educação, legitimando o processo de privatização da educação em nosso país.

Nestes processos de privatizações o currículo já está pré-determinado, sendo encaminhado às escolas o que deve ser trabalhado, como trabalhar e quando trabalhar, ou seja, ele chega pronto, sem que se pense na realidade da comunidade escolar e suas peculiaridades, podendo o mesmo currículo e material didático ser enviado/vendido para todo Brasil, como “uma receita de bolo”, em que todos precisam seguir o mesmo passo a passo. Assim, atende-se tanto o interesse lucrativo direto do setor privado quanto o indireto, pois ao mercado abre-se a possibilidade de marcar sobremaneira a formação das novas gerações, especialmente diante dos interesses do mercado de formar os trabalhadores empreendedores. Como avalia Puello-Socarrás (2022, p. 1.135).

A promoção contemporânea do empreendedorismo se expressa através de diferentes facetas e dimensões da vida social. Vão desde a exaltação do individualismo empresarial ao desenho de medidas públicas estatais, hoje avançadas por diferentes governos e até operações públicas “não estatais” em diferentes níveis e em diferentes cenários locais, nacionais e, naturalmente, globais.

Portanto, evidencia-se que os movimentos privatistas da educação tiram a autonomia dos professores ao desenvolver assessorias educacionais e imputar insumos curriculares, como a definição de apostilas, livros, brinquedos pedagógicos etc., privatizando os processos pedagógicos que devem ser elaborados pelos(as) profissionais da educação. De tal modo, aos(às) docentes passa-se a atribuir a função de executor(a), promovendo uma neotecnicização da educação, como afirma Freitas (2018). Este processo traz ainda mais desigualdades em um movimento que afeta a autonomia pedagógica das escolas. Como avalia Paro (2001, p. 113), a escola precisa de um mínimo de liberdade “para escolher os conteúdos e os métodos de ensino, sem o qual fica comprometido o caráter pedagógico de sua intervenção escolar”.

Em relação aos(as) professores(as), sabemos que para que se tenha um trabalho pedagógico que seja significativo é necessária a colaboração entre os(as) profissionais que atuam na educação. Já os projetos privatizantes exigem a competição, reconfigurando o trabalho do corpo docente; aderindo aos programas de intervenções pedagógicas, o trabalho docente ganha maior intensificação, gerando um aumento de tarefas a serem realizadas, neste caso os professores precisam renunciar a seus planejamentos e seguir os modelos já estruturados, com a metodologia que eles definirem.

Para Maguire (2013, p. 81), “uma bateria de técnicas foi desenvolvida para monitorar, analisar e avaliar o grau com que os professores cumprem essas responsabilidades, principalmente por meio de testagem das crianças e dos alunos que eles ensinam”. Ou seja, os(as) professores(as) estão sendo “vigiados” a todo momento, afetando o trabalho educativo que

[...] é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (Saviani, 2011, p. 13).

Entretanto, em direção oposta ao sentido defendido por Saviani, na ideologia privatista, por meio de parcerias com programas para a educação, os(as) professores(as) estão sempre cheios de cronogramas com prazos para seguir e testes para efetuar nos(as) estudantes; para os reformadores da educação os(as) docentes são simples executores do conteúdo programático (Freitas, 2018), como veremos com mais profundidade no decorrer deste trabalho.

É preciso um olhar para a educação como um direito universal, mas os(as) reformadores(as) da educação, donos de grandes empresas, impossibilitam a universalização da educação, gerando sobrecarga aos(as) professores(as), excluindo alunos(as) e não levando em consideração as adversidades de cada região. A educação pública, para os privatizadores, é vista como um grande mercado em expansão. Concordamos, assim, com Peroni (2013, p. 30) quando afirma:

[...] com a parceria público-privada e o fortalecimento do terceiro setor, o privado acaba influenciando ou definindo o público, não mais apenas na agenda, mas na execução das políticas, definindo o conteúdo e a gestão da educação, com profundas consequências para a democratização da educação.

Para que uma educação seja verdadeiramente democrática é preciso que haja transparência nas decisões educacionais, prestação de contas, envolvimento da comunidade escolar na elaboração e implementação de políticas, e investimentos adequados para que todas

as escolas possam oferecer uma educação de qualidade, inclusiva e voltada para o desenvolvimento pleno dos(as) estudantes e da sociedade como um todo. Se houver um crescimento da privatização das escolas e do ensino, a população não terá voz, perdendo a democratização da educação.

No processo de análise e estudo acerca dos mecanismos de privatização, no bojo do modelo de Estado defendido pelos neoliberais, evidencia-se fortes consequências para a educação pública. Assim, o estudo desta fundamentação teórica amplia a nossa problematização quanto aos efeitos das privatizações no trabalho docente dos(as) professores(as) alfabetizadores(as), diante do acordo entre o Município de Uberlândia e o Instituto Raiar (Uberlândia, 01/2022). Na Seção 3 desenvolve-se a análise da relação específica deste acordo no contexto do processo de alfabetização das escolas da rede municipal; antes, contudo avaliamos a dimensão da autonomia docente como dimensão particularmente afetada frente aos processos de privatização.

2.4 Comprometimento da Autonomia Do Trabalho Docente

A privatização, ao introduzir dinâmicas de mercado na esfera educacional, não apenas redefine as relações entre Estado e instituições de ensino, mas também molda a autonomia do(a) professor(a), submetendo-o a diretrizes que nem sempre priorizam a excelência acadêmica. Dessa forma, esta seção propõe uma exposição da interconexão entre privatização, precarização e autonomia do trabalho docente. Ao desvendar essas relações intrincadas, evidencia-se os dilemas enfrentados pelos(as) educadores(as) contemporâneos.

O trabalho do(a) professor(a) envolve o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos(as) alunos(as). A formação de valores éticos e morais é uma parte essencial dessa responsabilidade, abrigando a formação dos(as) estudantes como agentes de mudança social, cidadãos críticos, conscientes e engajados com uma sociedade justa econômica e culturalmente.

Segundo Marx (1985), o trabalho é uma atividade intencional e orientada, previamente concebida, que tem como propósito a transformação da natureza através da utilização de instrumentos, visando atender às necessidades humanas. Netto; Braz (2006), afirmam que o trabalho é uma atividade planejada e direcionada teleologicamente, ou seja, conduzida a partir do fim proposto pelo sujeito. O entendimento do trabalho ao longo da história é um tema complexo e multifacetado. Borges (1999) ressalta que a sociedade não adota uma única concepção de trabalho, indicando que cada nova concepção que surge não exclui as anteriores.

Essas diferentes perspectivas são moldadas pela interseção de interesses econômicos, ideológicos e políticos, revelando a polissemia do conceito de trabalho.

[...] as investigações sobre o trabalho docente, em sua inter-relação com outras categorias profissionais, começaram a emergir como objeto de estudo na pesquisa educacional brasileira no final da década de 1970 tendo como temas centrais a organização do *trabalho docente* e a *gestão da escola* (Tumolo e Fontana, 2008, p. 01, grifo nosso).

Porém, no exercício do magistério, frequentemente nos deparamos com os fenômenos da pauperização, precarização e proletarianização. Esses termos refletem aspectos distintos, mas interligados, que moldam as condições e a dinâmica do exercício profissional dos(as) educadores(as). A pauperização, neste contexto, aponta para a tendência de empobrecimento dos(as) professores(as), não apenas no aspecto financeiro, mas também no que diz respeito às condições gerais de trabalho. A remuneração muitas vezes não condiz com a relevância e a complexidade da função, levando a uma degradação do status e da qualidade de vida desses(as) profissionais.

Parte-se da premissa que a pauperização liga-se à lógica intrínseca do capital que, para expandir-se, concentra a riqueza produzindo a diminuição dos rendimentos daqueles que trabalham, ou seja, o seu empobrecimento. Segundo Bottomore “o *empobrecimento* relativo dos trabalhadores é um aspecto inerente ao sistema capitalista como um todo” (Fernandes, 2010, p. 152, grifo nosso)

A precarização, por sua vez, refere-se à instabilidade e fragilidade das condições laborais dos(as) docentes. Isso inclui a falta de segurança no emprego, a ausência de benefícios adequados, a sobrecarga de trabalho e a carência de recursos e suporte para o desenvolvimento profissional. A precarização do trabalho docente impacta diretamente na qualidade do ensino e na saúde mental dos(as) educadores.

Marin (2010) aborda a precarização docente como um fenômeno caracterizado por transformações que impactam negativamente o exercício da função docente em sua totalidade. Em seu estudo de revisão bibliográfica, a autora explora termos que delineiam a precarização do trabalho docente e as consequências decorrentes desse fenômeno.

a) Nas caracterizações da precarização do trabalho docente, foram obtidas as seguintes vinculações: quando se refere às mudanças do trabalho, encontra-se flexibilização; intensificação; desemprego; desprofissionalização; degradação; sobrecarga; cobranças; fragilização; desvalorização; competitividade; condições de trabalho e de pesquisa; perda de autonomia; novas categorias de trabalhadores, sobretudo os temporários; ausência de apoio à qualificação; e, ainda, algumas especificações da esfera pedagógica, tais como valorização do saber da experiência em detrimento do pedagógico; ação docente pouco sólida em termos de conhecimento; envolvimento dos professores em trabalhos burocráticos. b) No que tange às consequências da existência dessas modificações, verificam-se referências a: desgaste; cansaço excessivo; sofrimento; desistência; resistência; adoecimento; isolamento; sentimentos e conflitos nas relações com alunos, pares e gestores; desorganização dos

trabalhadores; perda de controle sobre o próprio trabalho; constrangimentos (Marin, 2010, p. 02).

A análise das características da precarização do trabalho docente, conforme apresentado por Marin (2010), revela uma série de vínculos preocupantes. As mudanças nesse cenário incluem flexibilização, intensificação, desemprego, desprofissionalização, degradação, sobrecarga, cobranças, fragilização, desvalorização, competitividade, condições adversas de trabalho e pesquisa, perda de autonomia, surgimento de novas categorias de trabalhadores, principalmente temporários, ausência de apoio à qualificação e especificidades na esfera pedagógica e envolvimento excessivo dos(as) professores(as) em trabalhos burocráticos. As consequências dessas modificações são igualmente alarmantes, refletindo-se em desgaste, cansaço excessivo, sofrimento, desistência, resistência, adoecimento, isolamento, sentimentos e conflitos nas relações com alunos(as), colegas e gestores(as), desorganização dos(as) trabalhadores(as), perda de controle sobre o próprio trabalho e constrangimentos. Esses impactos ressaltam a urgência de abordar e combater a precarização do trabalho docente, visando preservar a qualidade da educação e o bem-estar dos(as) profissionais envolvidos.

A proletarização, por fim, remete à perda de autonomia e controle sobre o processo educativo. A capacidade de tomar decisões pedagógicas de forma consciente e autoral, no contexto atual, tem sido afetada por políticas educacionais neoliberais e imposto desafios à autonomia docente. O avanço da gestão empresarial na educação, como destacado por Giroux (1997), tem gerado um cenário em que as decisões dos professores são frequentemente moldadas por demandas externas, priorizando indicadores quantitativos em detrimento da qualidade pedagógica.

Fidalgo, Faria e Mendes, ao adotarem a perspectiva da proletarização docente, buscam oferecer uma fundamentação para sua posição, destacando alguns indicadores, entre os quais:

A hierarquização na organização do processo de trabalho escolar através da separação entre concepção e execução; a perda de autonomia por parte dos docentes; a excessiva regulamentação do ensino; a perda de controle sobre o processo e sobre o produto do trabalho; a simplificação do trabalho docente a rotinas preestabelecidas; a degradação das condições de trabalho; e o achatamento salarial (2008, p. 66).

Os(as) professores(as), em um contexto de proletarização, tornam-se mais suscetíveis a seguir rigidamente diretrizes externas, muitas vezes ditadas por órgãos governamentais ou entidades privadas. Essa condição reduz a capacidade criativa e reflexiva do(a) docente, transformando-o em um(a) executor(a) de tarefas predefinidas.

A autonomia do(a) professor(a), conforme preconizado por Freire (1982), é um elemento crucial para o fortalecimento das práticas pedagógicas. Para o autor, a autonomia

docente não se limita apenas à liberdade de ensinar, mas também engloba a capacidade de tomar decisões pedagógicas fundamentadas no contexto específico de cada sala de aula. Isso implica reconhecer o potencial transformador da educação e assumir uma postura crítica diante das estruturas sociais e culturais vigentes. Nesse sentido, o(a) professor(a) autônomo(a) não apenas transmite conhecimentos, mas também estimula o pensamento crítico e a reflexão sobre a realidade, preparando os(as) estudantes para participarem ativamente na sociedade. Essa concepção de autonomia docente está intrinsecamente ligada à construção de uma educação emancipadora e contextualizada, que valoriza a diversidade e busca superar as desigualdades sociais.

Articulando com a próxima seção sobre as políticas de alfabetização no Brasil no contexto do ensino fundamental, percebemos que a autonomia do(a) professor(a) desempenha um papel fundamental. Ao permitir que os professores tenham liberdade para adaptar as estratégias de alfabetização de acordo com as necessidades e realidades locais, a autonomia docente contribui para a efetividade das práticas pedagógicas e para o alcance dos objetivos educacionais. Dessa forma, é essencial que as políticas de alfabetização levem em consideração a importância da autonomia do(a) professor(a) como um princípio orientador, garantindo assim uma educação de qualidade e inclusiva para todos os alunos.

3 AS POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL NO CONTEXTO DO ENSINO FUNDAMENTAL

As políticas públicas de alfabetização no Brasil têm passado por diferentes abordagens e reformas ao longo dos anos, especialmente no contexto do ensino fundamental. Essas políticas têm marcado a arena de disputas quanto ao campo conceitual acerca da concepção de alfabetização. Neste processo, há inclusive debates concernentes quanto aos anos do ensino fundamental e faixa etária que tais políticas abarcariam. De tal modo, desde as questões tanto epistemológicas quanto metodológicas do processo de desenvolvimento e aprendizagem da leitura, da escrita e da comunicação, dentre outros, marcam um movimento de descontinuidade, ruptura e mesmo de oposição entre diferentes orientações legais. Como se evidencia na análise do Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, que instituiu a Política Nacional de Alfabetização (PNA) e que foi revogada pelo Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023, que instituiu o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Como resumem Almeida e Piatti (2021, p. 648) acerca da PNA, esta “se concretiza como uma perspectiva ideológica pensada pelos organismos internacionais como um viés liberal-conservador, intencionando negar a história do processo da alfabetização no Brasil, retrocedendo a partir dos conhecimentos críticos”.

À avaliação desse movimento de como estas políticas são edificadas e implementadas, soma-se a análise da relação muitas vezes contraditórias entre as políticas emanadas em nível nacional e dos demais entes federados. Como salienta Dourado (2013),

A reflexão sobre as políticas educacionais e seus desdobramentos na realidade brasileira implica a necessária compreensão dos complexos processos de organização e gestão, bem como a regulamentação e a regulação que os demarcam, a relação e o regime de colaboração entre os entes federados (União, estados, Distrito Federal e municípios), as questões relativas ao acesso, qualidade, valorização profissional, financiamento e seus desdobramentos nas ações, programas e políticas direcionadas à educação. (Dourado, 2013, p. 762)

Cientes desta relação complexa entre as políticas públicas de educação e assumindo como campo empírico de investigação o município de Uberlândia/MG, na presente seção delimitamos como objetivo apreender as políticas públicas nacionais de alfabetização e, em específico, as orientações municipais de Uberlândia. Para tanto, assumimos como recorte temporal o período de 2012 a 2023, considerando a Portaria 867, de 04 de julho de 2012, que instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e, em nível municipal a vigência do Decreto nº 13.358, de 12 de abril de 2012, que instituiu o Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) no âmbito das unidades de ensino fundamental do município de Uberlândia. Tal recorte deve-se ao intento de analisar o movimento de privatização dos

processos pedagógicos nos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Uberlândia quanto à política de alfabetização no contexto da atual gestão, em uma análise contextualizada quanto à categoria historicidade.

A seguir, no Quadro 5, estão os normativos relacionados às políticas de alfabetização no Brasil e de Uberlândia, foco da nossa análise documental desenvolvida, documentos estes delimitados segundo os intentos da presente pesquisa.

Quadro 5 - Políticas que abarcam a Alfabetização no cenário nacional e do município de Uberlândia

Área	Abrangência	Normativo	Ementa	Conteúdo analisado
Políticas de alfabetização	Nacional	Portaria 867, de 04 de julho de 2012.	Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e altera as Leis nºs 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 10.260, de 12 de julho de 2001.	Artigo 5º I - Garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental; II - Reduzir a distorção idade-série na Educação Básica; III - Melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); IV - Contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores; V - Construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental.
	Nacional	Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019 (Revogado).	Institui a Política Nacional de Alfabetização (PNA).	Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Alfabetização, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações voltados à promoção da alfabetização baseada em evidências científicas, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização no território nacional e de combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da educação básica e da educação não formal.
	Nacional	Decreto Nº 11.556, de 12 de junho de 2023.	Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada .	Art. 1º Fica instituído o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada - Compromisso, por meio da conjugação dos esforços da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, com a finalidade de garantir o direito à alfabetização das crianças brasileiras.
	Municipal	Decreto 13.358, de 12 de abril de 2012.	Institui o Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) no âmbito das unidades de ensino fundamental do município de Uberlândia e dá outras providências.	I - Assegurar ao aluno o tempo necessário para superar a alfabetização segundo seu ritmo de aprendizagem e suas características socioculturais; II - Garantir às escolas a flexibilidade necessária para a organização do currículo, no que diz respeito ao agrupamento de alunos, métodos e estratégias de ensino, conteúdos programáticos e critérios de avaliação do ensino aprendizagem.

Planejamento educacional	Nacional	Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.	Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE para o decênio 2014/2024 e dá outras providências.	Meta 5 Alfabetização: Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até os oito anos de idade, até o 3º ano do Ensino Fundamental.
	Municipal	Lei nº 12.209, de 26 de junho de 2015.	Aprova o Plano Municipal de Educação para o decênio 2015/2025 e dá outras providências.	Estratégia 9: Manter parcerias com o terceiro setor no sentido de garantir vagas em creches, pré-escolas existentes no município. Estratégia 3: Promover a alfabetização de todas as crianças nos três anos iniciais do Ensino Fundamental, com atendimento especializado aos alunos que apresentarem ritmos diferenciados de aprendizagem, a partir do segundo bimestre. Estratégia 4: Promover a formação específica em alfabetização e letramento para todos os profissionais da educação que atuam até o 9º ano.
	Municipal	Relatório de Monitoramento do PME (Uberlândia, 2015): 2015/2017 – Ciclo 1 (Uberlândia, 2018) 2017/2019 – Ciclo 2 (Uberlândia, 2020) 2019/2021 – Ciclo 3 (Uberlândia, 2022)	Com a publicação da Lei do Plano Municipal de Educação - PME, através da Lei Municipal nº 12.209 de 26 de junho de 2015, para o decênio 2015 a 2025, estabeleceu-se em seu Artigo 6º, parágrafo 2º, que a cada dois anos a Secretaria Municipal de Educação - SME fará a avaliação das metas, diretrizes e estratégias do PME.	Dados dos relatórios referentes às estratégias: Estratégia 3; Estratégia 4; Estratégia 5 – Estabelecer parceria para oferta de matrículas gratuitas em creches, na forma da legislação vigente. Estratégia 9 – Manter parcerias com o terceiro setor no sentido de garantir vagas em creches e pré-escolas existentes no município. Estratégia 16 – Fiscalizar os projetos das entidades conveniadas, para que os mesmos estejam em consonância com projeto pedagógico da Secretaria Municipal de Educação.

Fonte: Elaboração própria (2024).

Salienta-se que, diante do objetivo da presente seção, analisaremos inicialmente os documentos nacionais e posteriormente os municipais, particularmente quanto à alfabetização, como delimitado no Quadro 5.

3.1 Contextualização das políticas nacionais de alfabetização: disputas e descontinuidade

A análise das políticas públicas de educação, como destacamos anteriormente, demandam o olhar contextualizado historicamente, no qual se desenvolve e, de forma mais direta, na relação de forças no âmbito da gestão do Estado. Assim, no intervalo temporal analisado (2012-2023) o país viveu um movimento amplamente conflitante, com o fortalecimento de forças neoconservadoras e neoliberais.

No intervalo temporal analisado evidencia-se abruptas mudanças como o PNAIC (Brasil, 2012) e o Programa Brasil Alfabetizado¹⁵ (PBA), criado em 2003, com seu ciclo interrompido em 2016, diante da aprovação da PNA. Em 2023, a reordenação ocorreu com a aprovação do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Assim, em uma década três movimentos que evidenciam políticas de governo, marcadas por concepções muito distintas de alfabetização. Esta subseção dedica-se, assim, a destacar aspectos dessas políticas nacionais e municipal.

3.1.1 Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC

O PNAIC foi uma iniciativa do governo federal brasileiro voltado para a promoção da alfabetização de crianças até os oito anos de idade, conforme foi preconizado pelo PNE (Brasil, 2001). O programa foi lançado em 2012 e buscou mobilizar os governos estaduais, municipais, escolas, professores(as) e comunidades para garantir que todas as crianças estejam plenamente alfabetizadas até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, como definido oficialmente.

Pacto Nacional retoma o compromisso previsto no Decreto 6.094/2007 quanto ao intento de “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico” (Brasil, 2007, Art. 2º, Inciso II).

¹⁵ O Programa Brasil Alfabetizado (PBA) foi criado em 2003 com o objetivo de promover a superação do analfabetismo, tendo seu último ciclo ocorrido em 2016. Durante a execução, o programa apresentou diversas questões relacionadas à falta de uniformidade na execução e dificuldade na mensuração dos objetivos alcançados. Por isso, recebeu um novo formato a partir da nova edição do Decreto nº 10.959, de 8 de fevereiro de 2022. O objetivo do programa permanece o mesmo: alfabetizar pessoas com idade igual ou superior a quinze anos, a fim de promover a cidadania e contribuir com o desenvolvimento social e econômico do país, por meio de assistência técnica e financeira aos entes federados que aderirem ao programa. (Ministério da Educação, 2022)

Os objetivos do PNAIC, conforme previsto no Artigo 5, foram:

- I - Garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;
- II - Reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;
- III - Melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);
- IV - Contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;
- V - Construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental (Brasil, 2012).

Essas metas do PNAIC estariam interligadas ao PNE aprovado em 2014 (Brasil, 2014a), em sua Meta 5, que diz sobre a alfabetização de todas as crianças, no máximo, até os oito anos de idade, no 3º ano do Ensino Fundamental. Para Costa, Figueiredo e Cossetin (2021, p. 634)

[...] o grande desafio anunciado seria o de garantir a plena Alfabetização dos estudantes até o fim do 3º ano do Ensino Fundamental, como mencionado, enfatizando a valorização do trabalho em grupo por partes dos professores que, por meio da formação continuada presencial, possibilitaria a reflexão e a troca de conhecimentos.

Como exposto no caderno de apresentação do PNAIC, a intenção seria “assegurar uma reflexão minuciosa sobre os processos de alfabetização e sobre a prática docente, garantindo que todas as crianças estejam alfabetizadas até oito anos de idade” (Brasil, 2012, p. 27).

O PNAIC anuncia o objetivo de melhorar a qualidade do ensino da leitura e escrita nos primeiros anos da educação básica. Além disso, assume a alfabetização na perspectiva do alfabetizar letrando, incluindo também a formação continuada dos professores(as) alfabetizadores(as), pretendendo o aprimoramento e reflexão sobre suas práticas pedagógicas.

De acordo com o PNAIC, para uma criança estar alfabetizada aos oito anos de idade,

[...] ela precisa ter: a compreensão do funcionamento do sistema de escrita; o domínio das correspondências grafofônicas, mesmo que dominem poucas convenções ortográficas irregulares e poucas regularidades que exijam conhecimentos morfológicos mais complexos; a fluência de leitura e; o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos (Brasil, 2012, p. 08).

A capacidade de estar alfabetizado está interligada diretamente ao conhecimento e ao acesso à informação, possibilitando a igualdade de oportunidades a certos conhecimentos, significando que todas as pessoas têm o direito de serem alfabetizadas.

Desse modo, a alfabetização e o analfabetismo têm sido um dos temas centrais da agenda política nacional há algum tempo no Brasil. Devido à sua complexidade e impacto social, os debates acerca das políticas públicas voltadas à alfabetização têm mobilizado um amplo segmento da sociedade em reflexões sobre os caminhos trilhados nessa área, sobre as diferentes propostas, encaminhamentos e métodos desenvolvidos, sobre os rumos e desafios futuros colocados às políticas públicas que contemplam o tema. (Santos, 2015, p. 38)

O investimento maior do PNAIC é a formação de professores(as), pois consideram que a qualificação docente e a conseqüente melhoria das suas práticas aperfeiçoam a qualidade da aprendizagem estudantil. Contudo, na análise de Santiago (2015), o PNAIC retratava uma “colcha de retalhos” entrelaçada por diversas experiências de alfabetização no país, convergindo especialmente para a formação de professores(as), em linha com iniciativas como o Pró-letramento. Essa abordagem multifacetada, ancorada em diferentes contextos e práticas de alfabetização, reflete a compreensão da complexidade do processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita. Nesse sentido, o PNAIC visa garantir a alfabetização na idade certa e elevar o nível de qualidade do ensino. No entanto, ao enfatizar a formação docente como pilar central, o programa reconhece a importância de investir na capacitação dos(as) educadores(as) para aprimorar suas práticas pedagógicas; por outro lado, também pode secundarizar questões essenciais das condições de trabalho necessárias ao processo de alfabetização como o número de estudante por turma. Diante de condições precárias de trabalho, pode ser lançado sobre o(a) docente a centralização da responsabilidade.

A formação dos professores acontece da seguinte forma:

O programa funciona com um formato de curso presencial para os professores alfabetizadores, pautado em estudos teóricos e atividades práticas. A dinâmica metodológica proposta pelo PNAIC prevê a articulação entre o que é discutido nos encontros de formação, as indicações para a prática e a prática do professor propriamente dita. Sobre essa articulação é possível dizer que nem sempre ela ocorre de maneira efetiva. Em outras palavras, de fato não se tem como avaliar o discurso do professor sobre a sua prática revela a própria prática. Em alguns casos e contextos, em situações mais informais, professores comentam “o que me é apresentado aqui não pode ser aplicado na minha realidade; sobre o que faço, digo o que os formadores querem ouvir”. (Ribeiro; Lucena; Abreu, 2018, p. 192)

O PNAIC, de tal modo, se concentra em:

[...] oferecer formação continuada aos professores, incentivá-los com concessão de bolsas de estudos, oferecer materiais que direcionam as ações em sala de aula e controlar os resultados por meio da Avaliação Nacional da Alfabetização, buscando atingir as metas do PNE e a porcentagem máxima de crianças alfabetizadas no 3º ano do Ensino Fundamental I, até o ano de 2024. Disso pode-se apreender que são ações, que denunciam a preocupação central, que é a melhora de índices quantitativos e, apreende-se a formação mínima – Língua Portuguesa e Matemática [...] (Cossetin; Pilarski, 2020, p. 142).

Como evidenciam Cossetin e Pilarski (2020), as ações voltadas para aprimorar a qualidade da educação, especialmente no contexto da alfabetização no Ensino Fundamental I, têm sido objeto de debate e implementação em várias instituições educacionais. Embora oferecer formação continuada aos professores seja louvável, é preciso questionar a efetividade desses programas. Muitas vezes, tais formações são superficiais ou desvinculadas da realidade da sala de aula, não proporcionando mudanças significativas na prática docente. Além disso, o

incentivo por meio de bolsas de estudos pode criar disparidades entre os(as) docentes, privilegiando alguns em detrimento de outros e gerando desigualdades no ambiente escolar.

A disponibilização de materiais didáticos também suscita críticas, pois muitas vezes esses recursos são padronizados e pouco flexíveis, não levando em conta a diversidade de contextos e necessidades dos(as) alunos(as) e dos(as) professores(as). Além disso, a dependência excessiva desses materiais pode limitar a criatividade e autonomia dos(as) docentes, tornando o ensino menos dinâmico e adaptável.

A utilização da Avaliação Nacional da Alfabetização como instrumento de controle de resultados também é objeto de controvérsia. Embora seja importante monitorar o desempenho dos(as) alunos(as), a ênfase exclusiva em indicadores quantitativos pode levar a uma abordagem reducionista da educação, privilegiando a memorização e a repetição em detrimento da compreensão e do desenvolvimento integral dos(as) estudantes.

É fundamental reconhecer que as políticas educacionais devem ir além da simples busca por metas quantitativas. A qualidade da educação não se resume ao alcance de determinados índices, mas à promoção de uma formação integral que desenvolva as habilidades cognitivas, sociais, emocionais e éticas dos(as) alunos(as). Portanto, é necessário repensar criticamente essas ações, garantindo que estejam alinhadas com uma visão mais abrangente e humanizada da educação.

O programa contou com financiamento pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Durante esse período, todos os(as) participantes receberam uma bolsa de estudo, variando entre duzentos e dois mil reais, conforme o perfil dos participantes, segundo o MEC (Brasil, 2016).

De acordo com Malta,

O programa capacitou de 2013 a 2016 mais de 300.000 professores em linguagem, matemática, gestão escolar, currículo e interdisciplinaridade, além de ter equipado as escolas com livros literários e paradidáticos e jogos de alfabetização em língua portuguesa e matemática. [...] o PNAIC se destaca por ter ofertado bolsa aos professores participantes e aos formadores, nos primeiros anos do programa. A partir de 2017, com a mudança de governo o programa sofreu alterações como: público-alvo (inclusão de professores da educação infantil); diminuição dos encontros de formação e fim da bolsa para participantes. (Malta, 2022, p. 58)

Para Klein e Guizzo (2017, p. 8), o PNAIC reforça a responsabilização docente pelo processo de aprendizagem dos(as) estudantes, uma vez que,

Por intermédio de palavras e orientações, esse enfoque se amplia aos professores, atribuindo-lhes a responsabilidade direta pela alfabetização. Eles, por meio da participação nessa formação continuada que tem caráter obrigatório, acabam assumindo a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso no processo de ensino-aprendizagem relacionado à alfabetização. Para que os professores obtenham sucesso

nesse processo, os Cadernos destacam a importância da atualização docente pela participação em formações, que possibilitam a reflexão sobre suas ações, o que pode levar à melhoria da sua prática.

Em 2018, o PNAIC foi encerrado de forma abrupta após a eleição de Jair Messias Bolsonaro, quando uma nova equipe assume o comando da Secretaria de Alfabetização no Ministério de Educação, indicando um novo período na esfera educacional do nosso país. Com isso, o governo federal lançou uma nova política denominada PNA, segundo o Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019.

3.1.2 Política Nacional de Alfabetização - PNA

No contexto da Gestão Bolsonaro institui-se o PNA, cujo objetivo anunciado era promover a alfabetização e a aquisição de habilidades básicas de leitura, escrita e matemática em toda a população. Afirmava, ainda, ser uma política especialmente voltada para crianças em idade escolar, jovens e adultos que ainda não possuem essas habilidades essenciais. Na elaboração do PNA (2019) afirmava-se que, por meio da colaboração entre os entes federados, se “implementará programas e ações voltados à promoção da alfabetização **baseada em evidências científicas**” para melhorar a qualidade da alfabetização e de combater o analfabetismo absoluto e funcional nas “diferentes etapas e modalidades da educação básica e da educação não formal” (Brasil, 2019, grifo nosso).

Segundo o Ministro da Educação daquele momento, Abraham Bragança de Vasconcellos Weintraub¹⁶, a formulação desta Política surge para melhorar os processos de Alfabetização no Brasil, pois de acordo com ele: “[...] não se pode conceber um futuro próspero para o país que descuida das suas Políticas Educacionais, uma vez que o progresso científico, econômico e social de um povo está intimamente relacionado com a qualidade da sua educação” (Notas do ministro) (Brasil, 2019, p. 5).

Observamos no documento a valorização do que definem como conhecimento científico e, conseqüentemente, a concepção de alfabetização baseada em evidências científicas, que se fundamenta nos preceitos da psicologia cognitiva e da neurociência educacional.

No entanto, é importante analisar criticamente essa tendência, pois, embora seja fundamental incorporar os achados científicos em práticas pedagógicas, há que se questionar: o que se entende por “evidência científica”? Sobre qual concepção de ciência se sustentam tais

¹⁶ Ministro da Educação do Brasil, no período de 8 de abril de 2019 a 19 de junho de 2020, no mandato do Presidente Jair Bolsonaro.

“evidências”? Igualmente essencial analisar se tal perspectiva considera a complexidade e a diversidade dos contextos educacionais.

Exigências implícitas do sistema de ensino e a realidade de seu público que se explicam tanto a função conservadora da pedagogia tradicional como não pedagogia quanto aos princípios de uma pedagogia explícita que pode ser objetivamente exigida pelo sistema sem, entretanto, se impor automaticamente na prática dos docentes porque ela exprime a contradição desse sistema e porque contradiz seus princípios fundamentais. (Bordieu, 2014, p. 132)

A aplicação indiscriminada de metodologias baseadas em concepções cognitivistas pode negligenciar a singularidade de cada aluno e de cada ambiente de aprendizagem, correndo o risco de padronizar o ensino e desconsiderar aspectos sociais, culturais e emocionais relevantes para o processo de alfabetização.

Mortatti (2019) argumenta que a alfabetização não é apenas uma questão de métodos ou de seguir evidências científicas supostamente neutras e imparciais. Da mesma forma, não são as cartilhas e programas que têm o papel central na aprendizagem da leitura e escrita das crianças.

A PNA assumiu, portanto, como argumento a defesa do que definem como uma metodologia embasada nas evidências científicas. Contudo, contraditoriamente desconsideram décadas de pesquisas nacionais e internacionais atinentes à alfabetização. Afirmam:

De acordo com essa perspectiva, as políticas e as práticas educacionais devem ser orientadas pelas melhores evidências em relação aos prováveis efeitos e aos resultados esperados, exigindo que professores, gestores educacionais e pessoas envolvidas na educação consultem a literatura científica nacional e internacional para conhecer e avaliar o conhecimento mais recente sobre os processos de ensino e de aprendizagem (Brasil, 2019, p. 20).

Os conceitos presentes no Caderno da PNA permitem inferir que estes estão fundamentados no princípio da instrução fônica e define alfabetização como o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético.

Ao descrever a trajetória histórica das tentativas políticas de promoção do método fônico como abordagem oficial do governo, Mortatti (2010) destaca:

Como exemplo recente, no âmbito da alfabetização, tem-se a tentativa dos propositores do método fônico, que, não tendo conseguido impor sua proposta com base no estabelecimento de parcerias com órgãos do Ministério da Educação (MEC), por meio da mobilização de setores da imprensa e de procedimentos lobísticos, tiveram aprovado, na Câmara dos Deputados, relatório que recomenda a adoção oficial desse método no Brasil, conforme material elaborado por esses pesquisadores e apresentado no Seminário “O Poder Legislativo e a alfabetização infantil”, ocorrido em 2003. Apesar dessa aprovação por parte do Poder Legislativo (Brasil, 2003), em 2006, o Ministro da Educação, Fernando Haddad, por meio da Secretaria de Educação Básica do MEC, promoveu o seminário “Letramento e alfabetização em debate”, a fim de avaliar, juntamente com pesquisadores da universidade, a pertinência (ou não)

de o MEC assumir oficialmente essa proposta do método fônico na formulação e implementação de políticas públicas para a educação e a alfabetização no Brasil. Embora pesasse a aprovação por parte do Poder Legislativo, ao fim a proposta não foi assumida pelo MEC. (Mortatti, 2010, p. 339)

Contudo, na gestão do Ministério da Educação no contexto da Presidência de Bolsonaro esse tema foi retomado e assumiu protagonismo oficial o método fônico. Ao analisar a PNA, Almeida e Piatti destacam:

Fica evidente a adoção do método fônico como possibilidade unicamente capaz de sanar os problemas históricos e sociais, bem como reduzir a desigualdade do país. Essa visão reducionista, além de desconsiderar todos os estudos realizados acerca dos métodos de alfabetização no contexto brasileiro, traz à tona uma discussão que, em termos epistemológicos, já havia sido resolvida: a questão dos métodos de alfabetização. (Almeida; Piatti, 2021, p. 660)

Sendo assim, a alfabetização nesta perspectiva estava circunscrita a uma única opção, o método fônico, que é pensado a partir de um ensino sistematizado percebendo que a palavra é composta por uma sequência de sons,

Conforme apresentado no documento, uma criança ou adulto se torna plenamente alfabetizado quando compreende a relação entre grafema/fonema – fonema/grafema, isto é, consegue perceber que cada letra do alfabeto possui um som e passa por um momento crucial no seu processo de aquisição da língua escrita. Tal processo significa que o indivíduo compreendeu o sistema alfabético. Em seguida, ao observar a correspondência existente entre grafema/fonema e entender que estas possuem um sentido fonológico (decodificação), conseguindo combinar grafemas e fonemas com os sons da língua falada, representa que já é capaz de ler e escrever. (Almeida; Piatti, 2021, p. 659)

Confrontando-se a essa perspectiva, os estudos de Soares (2004) caminham no sentido de que:

[...] a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita. (Soares, 2004, p. 97)

Para Soares (2004) a alfabetização precisa estar integrada às práticas reais de leitura e escrita em contextos significativos, destacando a interconexão entre alfabetização e letramento. Ou seja, a aprendizagem da linguagem escrita não deve ser vista isoladamente, mas como parte de um processo mais amplo de interação com a linguagem escrita no mundo real.

Por meio do discurso que está em evidência, convence-se de que através dele pode-se elevar a aprendizagem da leitura e da escrita de todos os(as) estudantes e, conseqüentemente, melhorar a qualidade da educação, desconsiderando todos os outros fatores sociais, culturais, econômicos e históricos que envolvem o ensino-aprendizagem (Teixeira; Silva, 2021).

Salientamos, ainda, que a PNA (2019) definia a formação de professores como um dos seus pilares. Segundo o documento, as ações do PNA incluíam metodologias próprias para professores(as) que trabalham nos anos iniciais com a alfabetização, incluindo da Educação Especial, da Educação escolar indígena, surdos e bilíngues de surdos, “sempre com respaldo no que propõe o estado da arte do **conhecimento científico**” (Brasil, 2019, p. 37). Contudo, de acordo com Costa (2019 p. 59), o que é possível depreender com os enunciados da PNA:

[...] é a tendência de que os resultados da avaliação visam responsabilizar os professores, os alunos e as famílias pelo fracasso e/ou sucesso no processo de alfabetização. Essa tem sido, na realidade, uma tendência da Política Educacional brasileira, a qual expressa o princípio liberal da individualidade e da continuidade das políticas neoliberais tendo, na reforma do Estado, a avaliação como central.

É importante notar que o processo de alfabetização é influenciado por uma complexa rede de fatores, incluindo fatores individuais, familiares, socioeconômicos e estruturais. Responsabilizar apenas um dos grupos (professores, alunos ou famílias) pode ser redutivo e não levar em consideração essa complexidade. É preciso reconhecer que o sucesso depende da colaboração e do apoio mútuo de todos os envolvidos, inclusive dos sistemas de ensino.

Evidenciamos, ainda, a limitação da autonomia dos(as) professores(as) alfabetizadores frente à PNA, uma vez que o próprio método era centralmente definido. No âmbito da pesquisa no município de Uberlândia observamos que a proposta em curso, de gestão pedagógica fruto do Pacto pela Alfabetização, encontra-se alinhada à perspectiva do PNA, tanto na proposta do Instituto Alfa e Beto, quanto na proposta pedagógica atual do Instituto Edube, pois seguem a perspectiva da alfabetização por evidência e a assunção do método fônico.

Como definido na reportagem escrita pela Prefeitura de Uberlândia

A implantação do Pacto em Uberlândia está em consonância com a Política Nacional de Alfabetização (PNA), conduzida pelo Ministério da Educação (MEC). A PNA visa elevar a qualidade da alfabetização, combater o analfabetismo em todo o território brasileiro e promover 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. (Uberlândia, 2022b)

Em 2023, na atual gestão do Presidente da República Lula, o PNA foi revogado pelo Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023, que apresentou uma nova política denominada como Compromisso Nacional Criança Alfabetizada; contudo, o município de Uberlândia permanece com o Pacto pela Alfabetização que está alinhado com a PNA, nacionalmente revogada.

3.1.3 Compromisso Nacional Criança Alfabetizada

O Decreto nº 11.556 (Brasil, 2023) institui a atual política de alfabetização para o território nacional, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Segundo o Ministério da Educação que conduz a política por meio da Secretaria de Alfabetização, o Compromisso tem como fim subsidiar ações concretas dos entes federados para a promoção da alfabetização de todas as crianças de nosso país. Define em seus primeiros artigos:

Art. 1º Fica instituído o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada - Compromisso, por meio da conjugação dos esforços da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, com a finalidade de garantir o direito à alfabetização das crianças brasileiras, elemento estruturante para a construção de trajetórias escolares bem sucedidas.

Art. 2º Compete ao Ministério da Educação a coordenação estratégica das políticas, dos programas e das ações decorrentes do Compromisso. (Brasil, 2023)

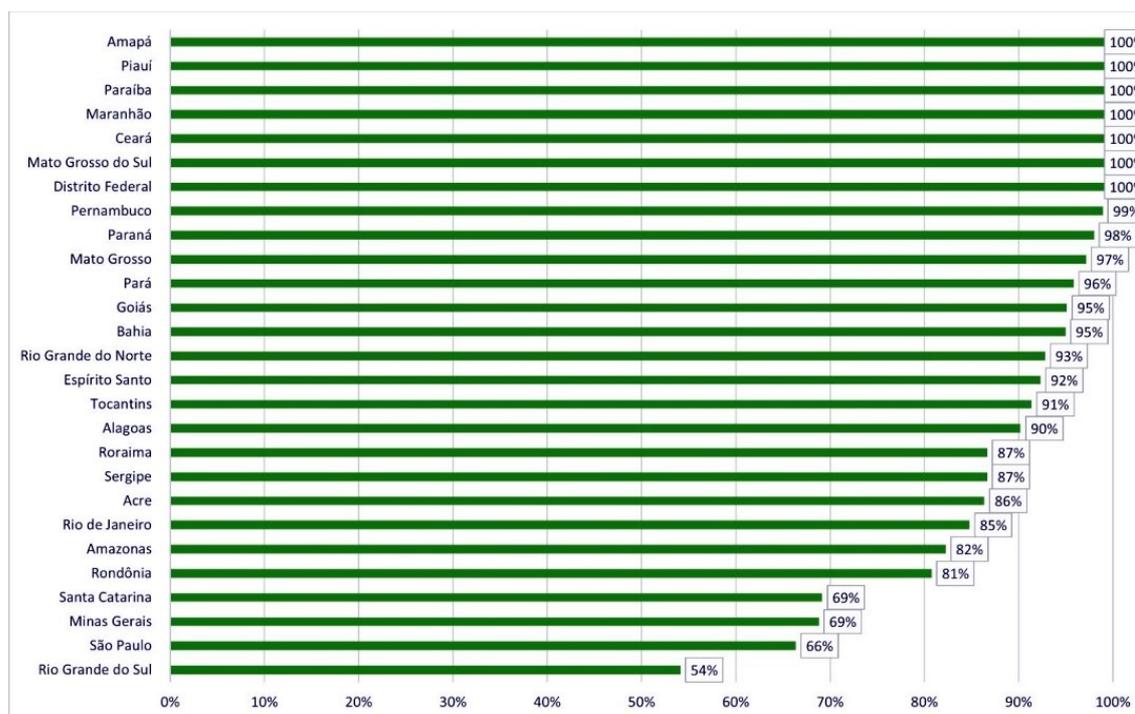
O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada afirma ter como foco garantir que todas as crianças brasileiras estejam alfabetizadas ao final do 2º ano do Ensino Fundamental, além da recomposição das aprendizagens, com foco na alfabetização, de todos os(as) estudantes matriculados(as) no 3º, 4º e 5º ano, afetadas pela pandemia. Observamos, assim, uma mudança quanto à faixa etária passando do 3º para o 2º ano do Ensino Fundamental o tempo limite para a alfabetização, o que evidencia aparente contradição, especialmente ao considerarmos o período pós-pandêmico.

De acordo com a política anunciada, o protagonismo de Estados e municípios na construção das soluções para o enfrentamento dos problemas referentes ao processo de alfabetização das crianças é de grande importância para se ter um trabalho significativo. Afirmam que todos estarão representados nas instâncias de governança sistêmica do Compromisso. Segundo o Ministério da Educação, essa grande rede permitirá de forma colaborativa reconhecer as diversidades e desigualdades territoriais do Brasil e fortalecerá a ideia de caminhos também diversos.

O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada já conta com a adesão de todos os estados brasileiros e de 83% dos municípios. Todas as capitais, exceto Boa Vista, já participam do programa. Os estados do Amapá, Ceará, Distrito Federal, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Paraíba e Piauí já têm 100% de adesão. Em seguida está Pernambuco, com 99%, Paraná, com 98%, e Mato Grosso com 97%. (Brasil, 2023)

No gráfico destacado abaixo apresentamos o percentual de adesão ao Compromisso segundo dados do Ministério da Educação.

Gráfico 2 - Retrato da adesão por estados e o percentual de municípios que já aderiram ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada



Fonte: Brasil (2023).

De acordo com o retrato da adesão por estados e o percentual de municípios que já aderiram, em Minas Gerais 69% dos municípios já assentiram ao programa, inclusive o município de Uberlândia.

Os estados, em colaboração e em parceria com os municípios, elaborarão a sua política territorial, de maneira a dar conta de suas especificidades; assim, cabe a União apoiar, técnica e financeiramente, os entes federados na medida das suas necessidades e reconhecer e valorizar os esforços gigantes que esses entes já têm mobilizado na direção de alfabetizar todas as crianças (Brasil, 2023).

Quanto aos princípios, evidenciamos com o Decreto nº 11.556 (Brasil, 2023) a retomada dos princípios Constitucionais (Brasil, 1988) e da LDB (Brasil, 1996), tais como: a prerrogativa do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade; a promoção da tolerância; o reconhecimento e a valorização da diversidade; a valorização e o compromisso com a diversidade étnico-racial e regional; o respeito à autonomia pedagógica do professor e das instituições de ensino; e a valorização dos profissionais da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Assim, ao passo que na PNA (2019) a União centralizava o método de alfabetização, com defesa do método fônico, no contexto atual retoma-se uma relação cooperativa e de autonomia pedagógica, que tem como diretrizes:

Art. 4º Constituem diretrizes para a implementação do Compromisso:

- I - o reconhecimento da autonomia dos entes federativos e do papel indutor, articulador e coordenador do Ministério da Educação na realização das políticas públicas de educação básica;
- II - o reconhecimento do protagonismo dos Municípios na oferta da educação infantil e da primeira etapa do ensino fundamental e nos processos de alfabetização;
- III - a assistência técnica e financeira da União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios;
- IV - o fortalecimento do regime de colaboração dos Estados com os Municípios, com foco na promoção da equidade educacional no território;
- V - o enfrentamento das desigualdades regionais, socioeconômicas, étnico-raciais e de gênero;
- VI - a centralidade dos processos de ensino-aprendizagem e das necessidades das escolas; e
- VII - a política de formação destinada a professores, técnicos e gestores educacionais. (Brasil, 2023)

As políticas, enquanto forma e estratégia de atuação do Estado, buscam legitimar concepções que são construídas no jogo de relações de força na disputa por hegemonia. Assim, os programas de alfabetização buscam produzir sujeitos, professores(as) alfabetizadores(as) e alfabetizandos(as). Por meio dessas políticas há diferentes visões de alfabetização, educação e sociedade.

3.2 Bloco Inicial de Alfabetização do município de Uberlândia - BIA

Em nível nacional, como avaliamos na seção anterior, tivemos mudanças abruptas na política nacional, como se observou na passagem do PNAIC (2012), implantado na gestão da então presidenta Dilma Rousseff, para a PNA (2019), aprovada durante a presidência de Jair Messias Bolsonaro e, atualmente, a política instituída na presidência de Lula, com o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.

No âmbito da política municipal de educação, o Decreto nº 13.358/2012 (Uberlândia, 2012) instituiu o BIA no âmbito das unidades de ensino fundamental do município de Uberlândia. O BIA trata diretamente da alfabetização das crianças do município de Uberlândia e tem como objetivos:

- I - Assegurar ao aluno o tempo necessário para superar a alfabetização segundo seu ritmo de aprendizagem e suas características sócio-culturais;
- II - Garantir às escolas a **flexibilidade necessária para a organização do currículo**, no que diz respeito ao agrupamento de alunos, métodos e estratégias de ensino, conteúdos programáticos e critérios de avaliação do ensino aprendizagem;
- III- Proporcionar condições que favoreçam o desenvolvimento das habilidades cognitivas e de expressão do aluno previstas nas demais áreas do currículo. (Uberlândia, 2012, grifos nossos)

Esta política contempla estudantes do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. Segundo o documento, enquanto ele estiver em vigência, nenhum aluno do 1º ou 2º ano poderá ser retido, exceto aquelas crianças que não possuírem frequência mínima adequada; já no 3º ano o aluno poderá ser retido considerando o desenvolvimento de sua aprendizagem, acompanhado por um processo de avaliação formativa, ou seja, devendo considerar toda a sua trajetória escolar anual. Como define o documento:

A avaliação para os alunos do BIA deve ter um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica. Os educadores devem utilizar vários instrumentos e procedimentos na avaliação, como: a observação, o registro descritivo e reflexivo, os trabalhos individuais e coletivos, os portfólios, exercícios, provas, questionários e outros, levando-se em conta as características de desenvolvimento do educando. (Uberlândia, 2012)

A abordagem da avaliação no contexto do BIA reflete uma perspectiva pedagógica que valoriza a diversidade de instrumentos e procedimentos para acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos. Essa ênfase em uma avaliação processual, formativa e participativa é fundamental para promover uma educação mais inclusiva e centrada no desenvolvimento individual de cada estudante, e notadamente importante no ciclo de alfabetização. Nesse sentido, Freire (1982) defende uma avaliação que vá além da mera mensuração de resultados, destacando a importância de um olhar crítico e reflexivo sobre o processo educacional. Para o autor, a avaliação deve ser entendida como uma prática dialógica, na qual alunos e professores se engajam em um constante diálogo sobre os desafios e avanços no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, é importante ressaltar que a efetivação dessa abordagem requer um ambiente escolar que valorize a diversidade e promova uma cultura de colaboração e diálogo entre todos os envolvidos no processo educacional. Políticas educacionais que priorizam a padronização e a avaliação quantitativa em detrimento de uma avaliação qualitativa e contextualizada podem comprometer o desenvolvimento integral dos alunos e perpetuar desigualdades educacionais.

Nessa perspectiva, os(as) professores(as) precisam relatar o desenvolvimento dos(as) estudantes em relatórios individuais e no diário de suas classes. Oferecendo, assim, uma sensação de autonomia, a legislação nos traz que a Unidade escolar tem a liberdade para redigir sua própria proposta pedagógica, com base nas legislações educacionais vigentes e nas orientações vindas do CEMEPE.

Art. 8º No BIA, as atividades escolares deverão ser orientadas para o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos domínios da leitura, da escrita e dos conceitos das operações matemáticas fundamentais. Parágrafo Único - Os componentes curriculares do BIA estão especificados no Plano Curricular do Ensino Fundamental de cada unidade escolar. (Uberlândia, 2012)

A autonomia concedida às escolas na organização do currículo pode ser interpretada como uma oportunidade para a adoção de práticas pedagógicas inovadoras e adaptadas às necessidades específicas dos estudantes. No entanto, há o risco de que essa flexibilidade seja mal interpretada como uma licença para negligenciar conteúdos fundamentais ou para adotar abordagens pedagógicas ultrapassadas.

Nesse sentido, o BIA, em nossa perspectiva, surgiu como uma oportunidade para repensar a prática educativa nas escolas públicas, alinhando-se à visão progressista e emancipatória proposta por Henry Giroux.

As escolas públicas precisam ser organizadas em torno de uma visão que aprecie não o que é, mas o que poderia ser, uma visão que olhe para o futuro além do imediato, e uma visão que alie a luta a um novo conjunto de possibilidades humanas. Este é um apelo por instituições públicas que afirmem nossa fé na possibilidade de que pessoas como professores e administradores corram riscos e empenhem-se para enriquecer a vida. Devemos enaltecer o impulso crítico e revelar a distinção entre a realidade e as condições que escondem a realidade. Esta é a tarefa que todos os educadores devem enfrentar. [...] nossa principal preocupação é abordar a questão educacional do que significa ensinar os estudantes a pensarem criticamente, a aprenderem como afirmar suas próprias experiências, e compreenderem a necessidade de lutar individual e coletivamente por uma sociedade mais justa. (Giroux, 1997, p. 41).

Salientamos, ainda, que no âmbito desta política, os(as) docentes das turmas vigentes do BIA receberiam uma gratificação de 5% a mais em seus salários. Contudo, há que se questionar: seria essa uma efetiva “valorização” quando observa-se a valorização enquanto categoria profissional? Acentua-se que a valorização do profissional docente vai além de um aumento em seu salário, visto que quanto mais demandas os professores possuem, mais precário torna-se seu trabalho, especialmente diante de condições que limitam a consecução dos objetivos propostos, o que gera um processo que lança a responsabilidade sobre o docente. A valorização requer investimentos não apenas em gratificações, mas em condições efetivas de trabalho, considerando inclusive o enfrentamento à grande desigualdade social entre os estudantes e que levam a muitas particularidades do processo de ensino-aprendizagem e da relação professor-aluno.

Diante das reflexões apresentadas, torna-se claro que o BIA é uma iniciativa que suscita questionamentos importantes sobre a concepção e a implementação de políticas educacionais voltadas para a alfabetização das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Cabe, ainda, destacar que esta é uma política própria edificada no âmbito da gestão da educação no município.

Embora seu objetivo de promover a alfabetização plena de todas as crianças seja louvável, é necessário um olhar crítico para garantir que as estratégias adotadas sejam verdadeiramente eficazes e alinhadas com os princípios de uma educação inclusiva, equitativa

e de qualidade para todos. Nesse sentido, urge a promoção de debates mais aprofundados sobre o BIA, envolvendo não apenas gestores e especialistas em educação, mas também professores, estudantes e membros da comunidade escolar. É fundamental que esses diálogos sejam pautados pela escuta atenta das diferentes vozes e experiências, de modo a identificar desafios, potencialidades e alternativas para aprimorar o programa e garantir que ele contribua efetivamente para a formação integral das crianças e para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Assim, conclui-se que o BIA representa não apenas um ponto de partida, mas também um convite à reflexão e à ação coletiva em prol de uma educação verdadeiramente transformadora e emancipatória. Somente por meio do engajamento de todos os atores envolvidos na educação será possível alcançar os objetivos propostos pelo BIA e, ao mesmo tempo, superar os desafios e obstáculos que se apresentam no caminho rumo a uma educação de qualidade para todos.

É importante ressaltar que o BIA não está diretamente contemplado no Plano Municipal de Educação (PME), o que pode indicar uma lacuna na integração das políticas educacionais locais e o Plano. Além disso, a parceria entre o município e institutos privados levanta questões sobre a relação entre o BIA e a concepção de alfabetização empregada no Pacto Pela Alfabetização, assim como a responsabilidade e o controle sobre o desenvolvimento e avaliação do Pacto frente a esta trajetória do BIA. Além disso, questionamos os efeitos do Pacto ao conhecimento social historicamente construído pela própria rede municipal de educação quanto à alfabetização, e também as evidências assumidas no âmbito da SME que legitimaram a decisão de que a parceria que compõe o Pacto seria a melhor alternativa para a rede.

Diante dessas reflexões, depreendemos, neste trabalho, que o BIA representa um avanço na promoção de uma educação mais inclusiva e adaptada às necessidades dos(as) estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Porém a transparência e a responsabilidade na gestão das políticas públicas municipais de educação dos recursos e parcerias são fundamentais para o sucesso e impacto positivo do programa na formação integral das crianças e na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

3.3.1 O Plano Nacional de Educação (2014-2024): a meta da alfabetização

O planejamento é uma dimensão essencial tanto da organização do sistema de educação quanto da organização do trabalho pedagógico no âmbito da escola. Contudo, ele é um campo de disputa e de relações de forças, de forma que há que se questionar a serviço de quem e de quê o planejamento está. Segundo Calazans (2000, p. 13): “O planejamento num sistema

capitalista não é mais que a forma de racionalização da reprodução ampliada do capital, fica, portanto, claro que ‘não é o planejamento que planeja o capitalismo, mas é o capitalismo que planeja o planejamento’”. Apreendemos, de tal modo, na presente pesquisa, que o planejamento educacional é uma categoria marcada por relações de poder e contradições.

O PNE é uma lei que estabelece diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no Brasil. Ele é uma importante ferramenta de planejamento e gestão que visa promover melhorias na qualidade da educação em todas as etapas e modalidades de ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Contudo, todos os níveis de planejamento estão no campo da disputa e podem atender tanto uma concepção de qualidade da educação em uma perspectiva progressista, quanto em uma perspectiva de reprodução de interesses dominantes, pois o Estado não é um acordo social que atua em função do bem comum, mas, no bojo da sociedade capitalista, uma engrenagem para a reprodução de classe.

Cientes do campo de disputa no processo de planejamento nacional da educação consideramos, entretanto, que o planejamento retrata em si uma conquista, pois garante uma política de Estado superando as fragmentações das políticas de governo. Cabe, assim, a luta na correlação de força para garantir uma agenda progressista.

No âmbito Constitucional (Brasil, 1988) o Artigo 214 define que a lei estabelecerá o PNE, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009). E segundo a LDB (Brasil, 1996), Artigo 9º, cabe à União elaborar o PNE, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios. De tal modo, a cada decênio deve ocorrer a construção participativa de um novo plano com o objetivo de acompanhar as mudanças sociais e garantir que as políticas educacionais estejam imbuídas em avançar na promoção da qualidade da educação e aos desafios do momento.

Após a LDB (Brasil, 1996), o primeiro plano foi aprovado por meio da Lei 10.172/2001. Segundo Didonet (2006), o PNE ficou marcado na história da educação brasileira por suas seis características singulares, que o distinguem dos demais planos educacionais: sua aprovação pelo Poder Legislativo; o cumprimento de um mandato constitucional e legal; o estabelecimento de um prazo de vigência de uma década; a abrangência que alcança todos os níveis e modalidades de ensino; a supervisão da execução do plano pelo Poder Legislativo; e o envolvimento da sociedade como um todo.

O PNE é definido por um conjunto de metas e estratégias que devem ser alcançados ao longo de sua vigência. Essas metas abrangem diversos aspectos da educação, como a alfabetização, a universalização da educação infantil, a ampliação do acesso ao ensino fundamental e médio, o aumento da taxa de escolarização na educação superior, entre outros temas relevantes.

No ano de 2024 completamos o decênio do atual PNE (2014-2024), promulgado por meio da Lei nº 13.005/2014. O atual PNE define-se no Artigo 2º com as diretrizes:

I- erradicação do analfabetismo;

II- universalização do atendimento escolar;

III- superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;

IV- melhoria na qualidade da educação;

V- formação para o trabalho e para cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;

VI- promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;

VII- promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;

VIII- estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto – PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;

IX- valorização dos (as) profissionais da educação;

X- promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (Brasil, 2014a, p. 1, grifo nosso)

Segundo a perspectiva oficial, o PNE 2014/2024 constitui-se como um plano diferenciado dos demais criados por contar com a participação de instituições e pessoas ligadas à educação do país que contribuíram em sua elaboração. Sendo assim, acredita-se que, quando há participação, há mais envolvimento no e com o processo, o que contribui com o monitoramento e avaliação do plano (Brasil, 2014a). Mas, para Freitas (2014), o PNE/2014 é questionável, principalmente por abrir caminho para a privatização da educação pelo uso de recursos públicos financeiros e patrimoniais. Para ele, a definição de metas impossíveis de serem atingidas nos prazos definidos servirão como argumentação para a entrega da educação pública para a iniciativa privada e respectivas organizações do “Terceiro Setor”. Na avaliação das aberturas dos processos de privatização, concordamos com a afirmação de Freitas:

Por que é uma meta inatingível? Simplesmente porque se há algo com que todos concordam no campo da avaliação é que há uma relação direta entre rendimento do estudante e nível socioeconômico. Em geral, quanto mais rico se é, mais se pode aprender. Portanto, para que todos fossem proficientes teríamos que garantir igualmente que em 10 anos todos os outros indicadores sociais de nossos estudantes igualmente subissem, ou seja, eles teriam que ter igualmente condições de vida digna e, claro, todos os nossos professores deveriam ter condições de trabalho e salários dignos. (Freitas, 2014)

Na mesma direção, destaca Barros (2017),

Vemos um exemplo dessa “parceria” entre o Setor empresarial e o Governo Federal. O Movimento Todos Pela Educação, que tem como mantenedores a Fundação Bradesco, Itaú Social, DPaschoal, Fundação Telefônica, Gerdau, Suzano Papel e Celulose, Fundação Leman, Instituto Península, Instituto Natura, Gol Linhas Aéreas e Instituto Votorantim, eles são idealizadores dessa meta [alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental] e de outras quatro que estão no PNE. (Barros, 2017, p. 57)

Dentre as 20 metas construídas pelo PNE, também de forma mais diretamente envolvida com o presente objeto de pesquisa, está a Meta 5, que versa sobre a alfabetização. A meta é alfabetizar todas as crianças, no máximo, até os oito anos de idade, até o 3º ano do Ensino Fundamental. Como estratégias da referida meta temos:

- 5.1) estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com **qualificação e valorização dos (as) professores (as) alfabetizadores** e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças;
- 5.2) instituir instrumentos de avaliação nacional periódicos e específicos para aferir a alfabetização das crianças, aplicados a cada ano, bem como estimular os sistemas de ensino e as escolas a criarem os respectivos instrumentos de avaliação e monitoramento, implementando medidas pedagógicas para alfabetizar todos os alunos e alunas até o **final do terceiro ano do ensino fundamental**;
- 5.3) selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a alfabetização de crianças, assegurada a **diversidade de métodos e propostas pedagógicas**, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas, devendo ser disponibilizadas, preferencialmente, como recursos educacionais abertos;
- 5.4) fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos (as) alunos (as), consideradas as **diversas abordagens metodológicas e sua efetividade**;
- 5.5) apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a **identidade cultural** das comunidades quilombolas;
- 5.6) promover e estimular a formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização;
- 5.7) **apoiar a alfabetização das pessoas com deficiência**, considerando as suas especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas, sem estabelecimento de terminalidade temporal. (Brasil, 2014a, grifos nossos)

A Meta 5 visa estruturar os processos pedagógicos de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, com o objetivo de garantir a alfabetização plena de todas as crianças. No entanto, é importante analisar criticamente algumas questões relacionadas a essa meta. Em primeiro lugar, é crucial considerar se as estratégias propostas são suficientes para enfrentar os desafios reais do processo de alfabetização; embora haja ênfase na qualificação e valorização dos professores alfabetizadores, na implementação de instrumentos de avaliação e na seleção de tecnologias educacionais, é necessário questionar se essas medidas abordam efetivamente as

desigualdades estruturais que afetam o acesso à educação de qualidade. Além disso, a meta de alfabetizar todas as crianças até o final do terceiro ano do ensino fundamental pode ser vista como uma abordagem demasiadamente simplista e padronizada, visto que cada criança tem seu próprio ritmo de aprendizagem, e a imposição de prazos rígidos pode levar à exclusão de alunos que necessitam de mais tempo para desenvolver suas habilidades de leitura e escrita. Outra questão crítica diz respeito à adequação das políticas de alfabetização às realidades culturais e linguísticas das populações marginalizadas, como comunidades indígenas, quilombolas e do campo. A produção de materiais didáticos específicos e o apoio à formação de professores são passos importantes, mas é fundamental que essas iniciativas respeitem e valorizem as identidades culturais e linguísticas dessas comunidades.

Além disso, é preciso questionar se as políticas de alfabetização estão considerando adequadamente as necessidades das pessoas com deficiência. A garantia de acesso à educação de qualidade para todos exige não apenas medidas inclusivas, mas também uma abordagem sensível e empática às necessidades específicas de cada grupo. Em resumo, a Meta 5 representa um esforço importante para melhorar a alfabetização no Brasil, mas é essencial abordar criticamente as lacunas e os desafios presentes nessas políticas, garantindo que elas sejam verdadeiramente inclusivas, culturalmente sensíveis e eficazes na promoção da igualdade educacional.

Compreendemos que para que a meta seja realizada dentro do prazo esperado pelo documento é necessário que se tenha investimentos na educação; sendo assim, é preciso que o governo disponibilize verbas para tais finalidades, caso contrário o caminho mais provável é a privatização. Como destacamos com Freitas (2018) anteriormente, em alguns casos as instituições privadas podem priorizar o lucro sobre a qualidade educacional, o que pode resultar em padrões de ensino inferiores e falta de responsabilidade. Essas instituições também podem não ser tão transparentes quanto as escolas públicas, o que pode dificultar a avaliação de sua eficácia e impacto.

De tal modo, diante da realidade das seções anteriormente analisadas das políticas restritivas quanto ao financiamento da educação, especialmente no período no qual as Metas do PNE (Brasil, 2014a) deveriam ser implementadas, há que se questionar o quanto avançamos e como estamos em relação às metas de alfabetização.

No quadro abaixo observamos as principais conclusões quanto à Meta 5 no relatório do 4º ciclo de monitoramento do PNE.

Quadro 6 - Relatório de monitoramento PNE (2022)

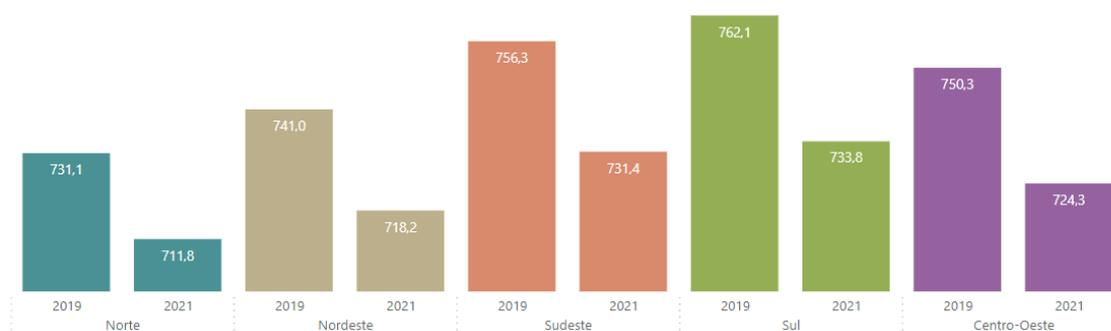
Relatório de Monitoramento PNE (2022)	
1.	Em relação à proficiência em Língua Portuguesa, os resultados da avaliação do 2º ano do ensino fundamental do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) 2019 apontam que cerca de 40% dos estudantes apresentam proficiência localizada nos níveis 5 (nível da média nacional) e 6 da escala, cerca de 15% nos dois níveis mais elevados (7 e 8) e aproximadamente 11% nos níveis mais elementares (1 e 2). Nota-se ainda que há cerca de 4,6% dos estudantes cuja proficiência em Língua Portuguesa está situada abaixo do nível 1, indicando que eles provavelmente não dominam qualquer uma das habilidades específicas do 2º ano do ensino fundamental que compuseram a avaliação, nem sequer aquelas de menor complexidade do nível 1.
2.	Analisando-se os resultados pelas grandes regiões do País e suas unidades federativas, é possível observar significativas desigualdades. Enquanto a concentração de estudantes nos níveis 5 e 6 da escala de Língua Portuguesa foi de cerca de 47,5%, 41,6% e 41,5% nas regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste, respectivamente, os resultados são menores nas regiões Norte (31%) e Nordeste (36,4%). Nos dois níveis mais elevados da escala (7 e 8), os percentuais de alunos variam de cerca de 18% no Sudeste e no Sul a 7,6% no Norte.
3.	Considerando-se ainda o percentual de estudantes cuja proficiência está localizada abaixo do nível 1 e nos dois primeiros níveis mais elementares da escala de Língua Portuguesa do Saeb, verifica-se que, abaixo do nível 1, os percentuais são de 1,8% no Sul, 3,3% no Sudeste e 4,1% no Centro-Oeste, elevando-se para 8,5% no Norte e 6,9% no Nordeste. São também as regiões Norte e Nordeste que apresentam os maiores percentuais de alunos nos níveis 1 e 2 da escala (16,9% e 13,6%, respectivamente), o que corresponde a quase o dobro do percentual registrado na região Sul (6,7%).
4.	Analisando-se os resultados pela localização da escola (urbana e rural), verifica-se que o percentual de estudantes com proficiência situada nos níveis 5 e 6 é maior nas zonas urbanas (40,7%) em comparação às rurais (31,9%). Por outro lado, enquanto aproximadamente 15% dos alunos da zona rural se concentram nos dois níveis mais baixos da escala (1 e 2), na zona urbana, esse percentual é de 10,6%. A zona rural apresenta também quase o dobro de alunos situados abaixo do nível 1 (8,3% comparado a 4,3% da zona urbana).
5.	Quanto à proficiência em Matemática, a avaliação demonstrou que aproximadamente 33% dos estudantes se encontram nos níveis 5 e 6. Cerca de 17% têm proficiência localizada nos níveis 7 e 8, os mais elevados da escala, enquanto cerca de 13% apresentam proficiência localizada nos dois primeiros níveis (1 e 2). Verifica-se, ainda, que 2,8% desses estudantes estão situados abaixo do nível 1, o que indica que eles provavelmente não dominam nenhuma das habilidades mensuradas pela avaliação.
6.	Entre as unidades da Federação, observa-se que posicionados nos níveis 5 e 6 da escala de proficiência de Matemática estão cerca de 39% dos estudantes no Paraná e em Santa Catarina e pouco mais de 21% no Amapá e no Maranhão. Os níveis 7 e 8 concentram 31% dos alunos no Ceará e 25,8% em Santa Catarina, contrastando com os percentuais menores de Rondônia (7%) e do Rio Grande do Norte (8,3%). Por outro lado, os percentuais de alunos situados nos níveis 1 e 2 da escala variam de 6,7% em Santa Catarina a 24,5% no Maranhão. Já abaixo do nível 1, estão situados menos de 1% dos estudantes no Paraná e em Santa Catarina, contrastando com os percentuais de cerca de 8% e 7% no Amapá e no Maranhão, respectivamente.
7.	Verifica-se que, na zona rural, o percentual de alunos com proficiência situada nos níveis 5 e 6 da escala de Matemática é cerca de 8 pontos percentuais menor do que o da zona urbana, enquanto a proporção de alunos nos níveis 1 e 2 é maior na zona rural (18,3%) quando comparada à urbana (12,7%). Abaixo do nível 1, estão situados, na zona rural, mais do que o dobro (6%) de estudantes do que se verifica na zona urbana (2,5%).

Fonte: Brasil (2023).

Os dados apresentados revelam uma série de disparidades no que diz respeito à proficiência em Língua Portuguesa e Matemática entre os estudantes do ensino fundamental, tanto em termos regionais quanto em relação à localização das escolas. Primeiramente, é preocupante observar que uma parcela significativa de estudantes apresenta proficiência abaixo do nível adequado, especialmente em Língua Portuguesa, em que cerca de 4,6% dos alunos estão abaixo do nível 1, indicando uma falta de domínio das habilidades básicas esperadas para o ano de ensino avaliado. Essa situação é ainda mais alarmante nas regiões Norte e Nordeste, onde os percentuais são mais elevados.

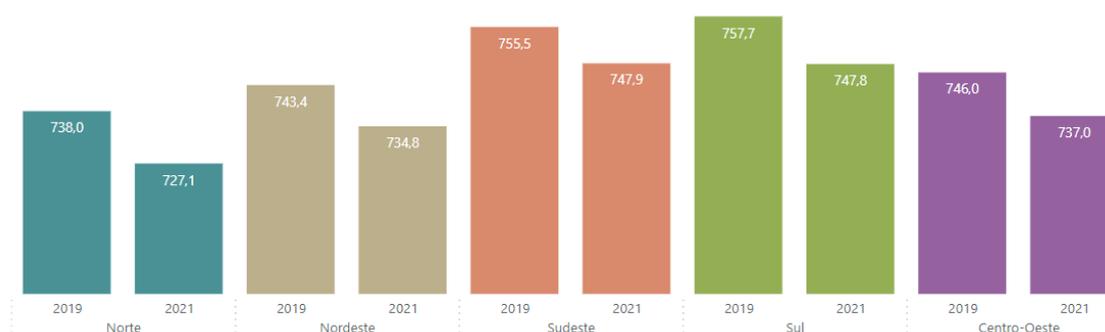
Evidencia-se no relatório que a média na avaliação do 2º ano do ensino fundamental do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) em Língua Portuguesa e Matemática foram melhores no ano de 2019, como podemos observar nos gráficos abaixo:

Gráfico 3 - Proficiência média na avaliação do ensino fundamental do Saeb em Língua Portuguesa - Grandes Regiões - 2019 e 2021



Fonte: Brasil (2023).

Gráfico 4 - Proficiência média na avaliação do ensino fundamental do Saeb em Matemática - Grandes Regiões - 2019 e 2021



Fonte: Brasil (2023).

Portanto, as conclusões extraídas dos dados revelam uma realidade complexa e desafiadora para o sistema educacional brasileiro. A concentração significativa de estudantes nos níveis mais baixos de proficiência em leitura, escrita e matemática, especialmente nas regiões Norte e Nordeste e nas escolas da área rural, aponta para a urgência de intervenções eficazes que visem melhorar a qualidade do ensino nessas áreas. A disparidade entre os desempenhos das redes municipais e estaduais evidencia a necessidade de investimentos direcionados e políticas educacionais mais eficientes, principalmente considerando o papel crucial dos municípios na alfabetização das crianças. A estagnação dos resultados ao longo do tempo também levanta questões sobre a eficácia das políticas educacionais implementadas e

destaca a importância de uma análise crítica e contínua dos programas e estratégias adotadas pelo sistema educacional brasileiro.

Os dados dos gráficos evidenciam, em grande medida, o recuo quanto aos resultados de alfabetização, sendo que, dentre outras causas, podemos destacar o contexto pandêmico que afetou o mundo. Assim, como se observa no acordo do Pacto pela Alfabetização, este foi um dos argumentos para a Prefeitura de Uberlândia defender sua ação de privatização do processo de alfabetização na rede.

O PNE serve como um guia de referência para as ações em educação de todos os entes federativos do Brasil, incluindo municípios, estados e a União. Portanto, os PMEs dos municípios, incluindo Uberlândia, devem estar alinhados com os princípios, metas e diretrizes estabelecidos pelo PNE. A relação entre o PME de Uberlândia e o PNE está na conexão entre as políticas e os objetivos educacionais locais e nacionais. Na próxima subseção avaliamos o PME de Uberlândia aprovado em 2015, com vigência até 2025.

3.3.2 O Plano Municipal de Educação da cidade de Uberlândia

Uberlândia é um município do estado de Minas Gerais localizado na região do Triângulo Mineiro e de acordo com o último censo realizado pelo IBGE no ano de 2022, possui uma população de 713.232 habitantes. Sua taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade (dados de 2010) chega ao percentual de 98% comparando a outros municípios mineiros. Quanto à educação, salientamos que o município não tem sistema municipal de educação, ainda que esta tenha sido uma das metas definidas no PME (Uberlândia, 2015). Até o último relatório¹⁷ de monitoramento do PME (2021) há apenas a indicação de que houve dias escolares, no calendário escolar anual, para estudos e discussões sobre o Sistema Municipal de Educação, porém, até o momento, esta estratégia não foi efetivada.

A cidade de Uberlândia aprovou seu PME no ano de 2015 por meio da Lei nº 12.209 para o decênio de 2015/2025 (Uberlândia, 2015b); naquele momento o prefeito da cidade era Gilmar Alves Machado (2013-2016), filiado ao PT. Atualmente o prefeito da cidade é Odelmo Leão Carneiro Sobrinho, filiado ao Progressistas (PP), que está em seu quarto mandato na cidade, considerando os dois mandatos consecutivos entre 2005 e 2009, depois o intervalo da gestão de Gilmar Machado e o retorno, novamente com dois mandatos consecutivos (2017-atual), como destacamos anteriormente.

¹⁷ Relatórios 2015/2017; 2017/2019; 2019/2021 (Uberlândia, 2017a; 2019b; 2021).

O PME tem como objetivo traçar metas e estratégias para a educação no município em um período de 10 anos em sintonia com o PNE e o Plano Estadual de Educação (PEE). Esses planos são essenciais para orientar o desenvolvimento da educação local, alinhando as ações com as políticas educacionais nacionais e garantindo uma atuação mais eficiente e eficaz do poder público na área educacional.

O plano de Uberlândia foi construído e aprovado no âmbito do Congresso Municipal de Educação cujo tema foi “Por uma cidade educadora”. A construção deste documento iniciou-se com a formação de uma comissão denominada “Comissão de Elaboração do Documento Referência do Congresso Municipal de Educação: Plano Municipal de Educação por uma Cidade Educadora Uberlândia”, envolvendo o Conselho Municipal de Educação (CME) e a SME, designada pelos Decretos nº 14.557 de 19 de dezembro de 2013 e 14.984¹⁸ de 27 de junho de 2014, por iniciativa da SME (Uberlândia, 2014a).

A participação da população na elaboração do Plano é necessária para garantir que as políticas educacionais estejam alinhadas com as necessidades e aspirações da comunidade local. Portanto, o PME é uma ferramenta essencial no desenvolvimento da educação municipal, proporcionando uma base sólida para a formulação e a implementação de políticas educacionais que atendam às necessidades e realidades locais.

Segundo os dados oficiais, um dos principais objetivos da Comissão de Elaboração do Documento consistia em envolver o maior número de pessoas possível para a construção do documento de referência, defendendo a participação democrática, visto que os Conselhos exercem um papel importante na mediação entre o governo e a sociedade (Uberlândia, 2020). Bordignon (2009, p. 96-97) considera pertinente que para a elaboração do PME deve haver uma:

Construção participativa – O planejamento participativo busca a congruência (o contrário de discrepância) entre os objetivos da organização e as aspirações e demandas do ambiente. Para atingir essa congruência, é essencial que o processo de elaboração do plano ouça e contemple as aspirações da pluralidade das vozes do município. A participação permite a visão do todo e gera compromisso e responsabilidade com o planejado, não só do Governo, mas, também, da sociedade.

Na fase consultiva, o documento de Referência foi apresentado à comunidade através de reuniões com a SME, a SRE, ONGs e a UFU.

O Documento de Referência foi enviado para todas as escolas da Rede Pública Municipal de Ensino e destinado um dia escolar para discussão e proposição de

¹⁸ Que “Altera os incisos IV, V e VI do artigo 2º do decreto nº 14.557, de 19 de dezembro de 2013, que ‘institui a comissão para elaboração do projeto de lei do plano decenal municipal de educação do município de Uberlândia, designa membros, e dá outras providências’” (Uberlândia, 2014a).

emendas, como também foi enviado às instituições de ensino superior, ONGs conveniadas com a SME e os Conselhos de entidades relacionados com a educação, com a finalidade de coletar emendas para compor o documento e subsidiar as discussões no Congresso Municipal de Educação. (Uberlândia, 2017a, p. 5)

O Congresso Municipal de Educação foi iniciado no dia 11 de setembro de 2014 e previsto para encerrar dia 12 de setembro deste mesmo ano, porém prosseguiu até o dia 12 de novembro de 2014, precisando ser prorrogado para cumprir toda a demanda, contando com uma Comissão organizadora instituída pelo Decreto nº 15.111, de 29 de agosto de 2014¹⁹.

Participaram do Congresso Municipal de Educação um total de 687 pessoas, sendo 617 delegados(as), 54 observadores(as) e 16 convidados(as), que foram distribuídas nos seis eixos temáticos (Uberlândia, 2015a):

- I. Sistema Municipal de Ensino;
- II. Educação Inclusiva: Cidadania e Emancipação;
- III. Qualidade da Educação: Democratização e Aprendizagem;
- IV. Gestão Democrática;
- V. Valorização dos Trabalhadores da Educação: Formação e Condições de Trabalho;
- VI. Financiamento da Educação: Transparência e Controle Social.

De acordo com os documentos oficiais que constam no site da Prefeitura (Lei 12.209 – 26/06/2015; Decreto 16.900 – 28/12/2016; Relatórios de Avaliação e Monitoramento; e Relatório do Congresso Municipal de Educação 2019), estiveram representantes no CME 162 instituições, que foram: representantes de 54 Escolas de Educação Infantil (EMEI); representantes de 50 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs); representantes de 21 Escolas Estaduais (EEs); representantes de 25 ONGs; um representante do Centro de Formação “Julieta Diniz” (CEMEPE); do Campus Municipal de Atendimento à Pessoa com Deficiência; da 40ª SRE; do Centro Estadual de Educação Continuada (CESEC); da UFU; da Escola de Educação Básica da UFU (ESEBA); da Associação dos Docentes da Universidade Federal de Uberlândia (ADUFU); e de diversos conselhos e sindicatos. Cada escola municipal indicou seis delegados(as), sendo que cada um(a) deveria participar de um eixo durante o congresso. As escolas estaduais elegeram dois delegados/as e as ONGs e movimentos indicaram um delegado(a) e um(a) suplente (Uberlândia, 2015).

O maior objetivo deste Congresso era discutir sobre as propostas por eixos temáticos, para elaborar, votar e aprovar um documento final, para isso acontecer houve ampla discussão entre os participantes do Congresso e a Comissão Organizadora (Uberlândia, 2019).

¹⁹ “Institui a comissão organizadora do ‘congresso municipal de educação: plano municipal de educação por uma cidade educadora’, e dá outras providências” (Uberlândia, 2014b).

Na avaliação de Ferreira, Antunes e Mendes (2017, p. 37), autoras que faziam parte da comissão organizadora do Congresso, relataram que foi um “processo de amplo debate e um exercício democrático, tanto por parte dos(as) participantes do Congresso quanto da comissão organizadora, que teve que se adequar à dinâmica proposta pelos(as) delegados(as)”. Após o Congresso Municipal de Educação, no dia 27 de novembro de 2014, no decorrer da reunião do CME, a SME recebeu o documento aprovado na Câmara Municipal de Uberlândia, para as modificações necessárias.

Segundo a Comissão de Elaboração do Documento Referência do Congresso Municipal de Educação (Uberlândia, 2015), a defesa do processo democrático marcou a elaboração do PME e, assim, esperavam que o texto fosse aprovado sem alterações, porém isso não aconteceu. De acordo com Antunes e Jesus²⁰ (2017):

Da parte dos componentes da Comissão de Educação não houve questionamentos quanto ao conteúdo geral do documento. Entretanto, um movimento nacional que atuou fortemente em todo o país junto às Câmara de Vereadores nos municípios, nas Assembleias Legislativas dos Estados Federados e na Câmara dos Deputados Federais pela retirada de toda e qualquer referência às relações de gênero de documentos oficiais que tratam da Educação sob a alegação de que tais discussões nas escolas incitam o conflito entre homens e mulheres e por outro lado, estimulam relações homoafetivas, influenciou os vereadores de Uberlândia pela retirada do texto original do PME de todas as palavra “gênero” e qualquer referência pertinente ao tema. (Antunes; Jesus, 2017, p. 48)

Sendo assim, o documento ganha uma nova escrita, retirando qualquer assunto referente a questão de gênero, sexualidade, etnia, raça, dentre outros, representando um retrocesso nas políticas e não deixando que as escolas discutam sobre as diversidades da sociedade. Outra modificação presente no documento está relacionada às parcerias entre o público e o privado, sendo que foi inserida uma nova nomenclatura para as ONGs, que passaram a ser tratadas como OSCs, de acordo com a Lei 13.019 de 31 de julho de 2014. Assim, permitia-se a continuidade no processo de privatização no oferecimento, especialmente, de vagas nas creches e pré-escolas.

Como foi evidenciado na Tabela 1, destacada na introdução do presente trabalho, há atualmente no município um número significativo de instituições de educação sob a gestão de OSCs, notadamente na educação infantil, representando um percentual de 40,71%, e no ensino fundamental, com um percentual de 3,51%. Contudo, o processo e as formas de “parcerias” entre município e institutos sem fins lucrativos, na etapa do ensino fundamental, ampliou-se, uma vez que o município de Uberlândia, por meio de sua SME, aderiu formalmente no ano de 2022 ao Pacto pela Alfabetização, programa esse que utiliza de capacitações e de material

²⁰ Ambos atuaram como membros da Comissão de Elaboração do Documento Referência do Congresso Municipal de Educação.

estruturado decorrentes do acordo com o Instituto Projeto de Vida e o Instituto Raiar. Como define Adrião (2018, p. 13), “uma primeira forma pela qual se materializa a privatização da oferta educacional relaciona-se à vigência de mecanismos de subsídio público a organizações privadas por meio de contratos, convênios, termos de parceria e de cooperação”.

No texto de referência sobre o PME, em seu Eixo VI, que trata sobre “financiamento da educação: transparência e controle social”, em sua Diretriz I sobre Política de Financiamento da Educação a proposta inicial, organizada pela Comissão que elaborou o Documento Referência para o “Congresso Municipal de Educação: Plano Municipal de Educação por uma Cidade Educadora Uberlândia”, era:

- 6) Congelar o número de matrículas em creches conveniadas, de maneira que essa modalidade de parceria seja extinta; visando e assegurando o atendimento da demanda na rede pública.
- 7) Congelar o número de matrículas em educação especial, ofertadas em parceria com as organizações filantrópicas, comunitárias e confessionais, assegurando o atendimento na rede pública, numa perspectiva da educação inclusiva. (Uberlândia, 2014a, p. 28)

Em outros termos, a Comissão (Uberlândia, 2014b) e o documento de referência (Uberlândia, 2014a) propunham extinguir, aos poucos, todo o processo de privatização relacionado à oferta da educação no município, deixando o financiamento apenas para a rede pública com gestão pública. Contudo, na correlação de forças durante o Congresso Municipal de Educação, uma nova redação foi dada pelos grupos de trabalhos e, assim, foi proposta a inclusão da Diretriz I “Política de Financiamento da Educação”, cuja Estratégia 9 determinava “Manter parcerias com o terceiro setor no sentido de garantir vagas em creches, pré-escolas existentes no município” (Uberlândia, 2015a, p. 72). Entretanto, nesse processo de confronto, por fim, após vários debates na plenária geral durante o Congresso, ficou definido então que, “[...] os recursos públicos devem ser utilizados na rede pública de educação, caminhando gradativamente para o fim do financiamento das ONGs, bem como maior controle de seus gastos, quando da vigência do financiamento público, nesse período de transição” (Ferreira; Antunes; Mendes, 2015, p. 44).

Nesse contexto de disputa, por fim, no documento aprovado na Câmara Municipal de Uberlândia a redação da Meta 6 do Eixo VI “Financiamento da educação: transparência e controle social” define “ampliar, progressivamente, o investimento público em educação, até atingir, o Custo Aluno qualidade, e fortalecer os mecanismos e os instrumentos que promovam a transparência e o controle social na utilização dos recursos públicos aplicados em educação”

(Uberlândia, 2015). Assim, apontava a ampliação do investimento de modo a atender o CAQi²¹, contudo sem indicar que seria necessariamente em educação pública com gestão pública, deixando em aberto possibilidades para relações privatistas. No mesmo sentido, na Diretriz I “Políticas de Financiamento da Educação” a Estratégia 5 propunha “estabelecer parceria para oferta de matrículas gratuitas em creches, na forma da legislação vigente” (Uberlândia, 2015). Esse processo de conflito marca o cenário de disputa no campo das políticas municipais de educação. Estas “fendas” no documento, ou falta de definição evidente quanto à restrição aos processos de privatização, dizem muito sobre a força do movimento de setores que defendem tal pauta, assim como no âmbito da Câmara Municipal. A transferência dessa responsabilidade governamental, segundo Belfield e Levin (2002), envolve processos de mercantilização e medidas de desregulamentação de marcos regulatórios a favor da oferta educacional privada.

Dentro dos limites deste estudo, destacamos também a Diretriz II “Fomento, Expansão e Promoção da qualidade do Ensino Fundamental”. No âmbito desta Diretriz destacam-se estratégias que levam em consideração os ritmos diferenciados de aprendizagem, o que demanda autonomia pedagógica e planejamentos específicos de acordo com as demandas dos(as) estudantes. Assim, confrontando o movimento estabelecido surge o questionamento sobre as políticas públicas dos acordos firmados entre institutos e PMU, relacionados aos programas de alfabetização, em especial ao Pacto de Alfabetização. Este programa está realmente sendo eficaz e fomentando tais estratégias propostas no PME? Além disso, o Pacto de Alfabetização trabalha com materiais e currículos estruturados construídos centralmente. Assim, como seria possível atender às metas do PME? Como olham para as especificidades da comunidade escolar, como proposto pelo PME para a alfabetização? Pois sabemos que para uma educação de qualidade são necessários materiais que inspirem e envolvam os(as) estudantes, que considerem sua realidade e que promovam uma compreensão duradoura e a capacidade de desenvolver o conhecimento de maneira significativa.

Segundo Silva e Souza,

[...] a atuação empresarial na dinâmica escolar legitima conhecimentos, saberes e cultura empresarial, incorporados às narrativas do currículo escolar em que ora ocorre de forma mais manifesta, ora de forma mais implícita, ou oculta, por meio de pelo menos quatro dispositivos: a meritocracia como fator determinante de inclusão e exclusão; a disciplinarização como perspectiva de subsunção às exigências de

²¹ “Criado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, o Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi) é um indicador que mostra quanto deve ser investido ao ano por aluno de cada etapa e modalidade da educação básica. Considera os custos de manutenção das creches, pré-escolas e escolas para que estes equipamentos garantam um padrão mínimo de qualidade para a educação básica, conforme previsto na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e no Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014), entre outras leis.” (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, s.d.)

produtividade; a premiação como propulsora do progresso pessoal e da regulação moral. (2009, p. 786)

Mesmo com os desafios de elaborar um PME para o município, que estivesse em consonância com o PNE e ao mesmo tempo fosse autônomo, concordamos com Ferreira, Antunes e Mendes (2015) que houve muitas conquistas. A construção do PME para a cidade de Uberlândia pode possibilitar um grande avanço, pois trata-se de uma Política de Estado e não somente uma Política de Governo, que deve continuar sendo desenvolvida independentemente de quem assumir a gestão do município, porém percebemos os limites de sua efetivação.

O PME faz parte de nossas análises para que possamos posteriormente apresentar a distância entre o que se definiu coletivamente no PME e o que tem sido conduzido no município na rede, observando quais as possíveis contribuições e limitações desse Plano para o alcance das metas propostas no PNE. É importante compreender o processo histórico de construção dos Planos educacionais, nacional e municipal, para que possamos refletir sobre a realidade com o intuito de transformá-la e promover a educação que idealizamos. As metas de alfabetização do PME serão abordadas na próxima seção, juntamente com os dados de monitoramento.

3.3.2.1 Dados do monitoramento do PME

A Lei Municipal nº 12.209/2015 (Uberlândia, 2015b) delimita a elaboração e a publicização dos relatórios de monitoramento do PME, que são coordenados pela SME e pelos membros da Comissão coordenadora²².

Comissão de que trata o art. 1º deste Decreto terá as seguintes atribuições: I - divulgar os resultados do monitoramento e das avaliações nos respectivos sítios institucionais da internet; II - analisar e propor políticas públicas para assegurar a implementação das diretrizes, metas e estratégias deste Plano; III - analisar e propor a revisão do percentual de investimento público em educação. (Redação dada pelo Decreto nº 19.734/2022) IV - mapear as metas, diretrizes, estratégias e prazos do PME por meio de levantamentos; e (Redação acrescida pelo Decreto nº 19.734/2022) V - elaborar o relatório de monitoramento do PME. (Redação acrescida pelo Decreto nº 19.734/2022) (Uberlândia, 2017a).

Os relatórios de monitoramento de um PME servem para avaliar e acompanhar o progresso na implementação das metas e ações definidas no plano. Ele desempenha um papel fundamental na gestão e na prestação de contas da política educacional do município.

²² “Decreto Nº 17.328, de 1º de novembro de 2017. Institui A Comissão Coordenadora Do Plano Municipal de Educação e Designa Membros. O Prefeito de Uberlândia, no uso de suas atribuições legais previstas no art. 45, VII da Lei Orgânica do Município e com fundamento do disposto no § 2º do art. 5º e o art. 6º da Lei nº 12.209, de 26 de junho de 2015, considerando, a necessidade de organização, funcionamento e divulgação do Plano Municipal de Educação – PME [...]” (Uberlândia, 2017b).

O monitoramento se torna um ato contínuo de observação, pelo qual são tornadas públicas as informações a respeito do progresso que vai sendo feito para o alcance das metas definidas. A avaliação seja entendida como o ato periódico de dar valor aos resultados alcançados até aquele momento, às ações que estejam em andamento e àquelas que não tenham sido realizadas, para determinar até que ponto os objetivos estão sendo atingidos e para orientar a tomada de decisões. (Brasil, 2016, p. 6)

Sendo assim, os relatórios de monitoramento avaliam os progressos em relação às metas e ações estabelecidas no PME, ajudando a identificar o que está sendo alcançado e onde podem existir desafios ou atrasos. Em Uberlândia foram organizados, até o momento, a escrita de três relatórios: o Primeiro Ciclo de 2015/2017 (Uberlândia, 2017a), o Segundo Ciclo de 2017/2019 (Uberlândia, 2019b) e o Terceiro Ciclo 2019/2021.

Para o Primeiro Ciclo foram edificados,

[...] textos específicos para cada eixo, elaborados por um dos membros da comissão coordenadora para o monitoramento e avaliação. Além dos textos, o documento apresenta as fichas de acompanhamento do Plano Municipal de Educação, conforme orientação do Ministério da Educação através dos Cadernos PNE em Movimento, sendo que a cada ficha, cumpre-se uma etapa: Ficha A – Organizar o trabalho, Ficha B – Estudar o plano e Ficha C – Monitorar continuamente as metas e estratégias. (Uberlândia, 2017a)

Depois, para o Segundo Ciclo foi construído,

[...] relatório com destaques elaborados pela comissão coordenadora para avaliação e monitoramento. A redação do documento foi organizada de maneira a subsidiar a apresentação das metas, diretrizes e estratégias, e ainda, ao final foram disponibilizados os respectivos anexos. (Uberlândia, 2019b)

Já para o Terceiro Ciclo foi elaborado um relatório com o objetivo de

[...] sintetizar como se encontra o cumprimento das estratégias de forma que, todos que tiverem acesso possam compreender o seu conteúdo e concluir com assertividade em que estágio se encontra cada estratégia. Ao sintetizar usamos como parâmetros: Status – concluída, não iniciada, em desenvolvimento; Alcançou a estratégia – sim, não, parcialmente. Outra inovação deste relatório, diz respeito a tentativa de estabelecer a consonância do PME com o Plano Nacional de Educação – PNE. Tal empreitada tem como objetivo demonstrar em que lugar do PNE determinada diretriz ou estratégia estão localizadas. Quando essa correspondência não foi possível, foi utilizado o termo “Não tem consonância”. (Uberlândia, 2022)

Neste estudo destacaremos estratégias que centralizam a alfabetização das crianças do município e enfatizam o trabalho dos docentes da rede municipal e questões relacionadas a parcerias com institutos privados. Essas estratégias relacionam-se com as metas do PME e constituem-se em um plano de ação para viabilizar o cumprimento das diretrizes estabelecidas pela meta, observando o seu cumprimento no prazo estabelecido para o alcance delas (Uberlândia, 2017a).

Quadro 7 - Metas PME e Ciclos de monitoramento

Meta	Estratégia	Resultados segundo os relatórios de monitoramento
<p>Meta 3: Garantir acesso, permanência e conclusão e elevar a qualidade social da educação.</p>	<p>Estratégia 3: Promover a alfabetização de todas as crianças nos três anos iniciais do Ensino Fundamental, com atendimento especializado aos alunos que apresentarem ritmos diferenciados de aprendizagem, a partir do segundo bimestre.</p>	<p>Ciclo 1: Está sendo elaborada uma proposta de mediação e intervenção pedagógica do próprio município, com objetivo de atender as reais necessidades do aluno com aprendizagem lenta. Esta proposta iniciará em 2018 e atenderá todas as escolas de Ensino Fundamental, bem como a formação continuada oferecida no CEMEPE – Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz e convênio estabelecido PNAIC – Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa.</p> <p>Ciclo 2: Foram instituídos programas e parcerias a fim de contemplar esta ação, a exemplo o PNAIC, que estabelece um conjunto integrado de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas, disponibilizados pelo Ministério da Educação, tendo como eixo principal a formação continuada dos professores alfabetizadores. O PMALFA – Programa Mais Alfabetização visa fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º e 2º anos do ensino fundamental.</p> <p>Ciclo 3: Em desenvolvimento, meta parcialmente alcançada.</p>
	<p>Estratégia 4: Promover a formação específica em alfabetização e letramento para todos os profissionais da educação que atuam até o 9º ano, inclusive no Programa Municipal de Educação de Jovens e Adultos – PMEJA, a fim de que o direito de inclusão de todos no processo de aprendizagem seja garantido em todo sistema educacional, respeitando o tempo de aprendizagem, as diferenças e as individualidades de cada educando.</p>	<p>Ciclo 1: A formação acontece com matriz e metodologia curricular diferenciada para os diferentes níveis e modalidades educacional de atendimento.</p> <p>Ciclo 2: 2017: Saberes e Fazeres da Educação Municipal – Diálogos na EJA (encontros ao longo do ano). 2018: Diretriz Curricular Municipal da Educação de Jovens e Adultos; BNCC e suas implicações na EJA/PMEJA; Construção da Versão Preliminar do plano de ação referência para o PMEJA; Encontro Coletivo dos profissionais da Educação; Educação para a diversidade, identidade e enaltecimento cultural. 2019: Ressignificar a identidade do ensino e aprendizagem na Rede Municipal de Uberlândia: para EJA/PMEJA, eixo norteador a Educação Inclusiva, pautado nas orientações Político-Pedagógicas do PMEJA.</p>

		Ciclo 3: Em desenvolvimento, meta parcialmente alcançada.
Meta 5: Garantir a formação continuada, em serviço e em rede, e condições de trabalho no processo permanente de valorização dos trabalhadores da educação.	Estratégia 16: Fiscalizar os projetos das entidades conveniadas para que estejam em consonância com projeto pedagógico da Secretaria Municipal de Educação.	Ciclo 1: A Secretaria Municipal de Educação no seu organograma possui setor específico que supervisiona, acompanha e orienta as Convenientes no que se refere a execução e fiscalização das ações previstas nos projetos financeiros e pedagógicos, além de reuniões e visitas técnicas in loco periódicas, para avaliar os resultados obtidos na execução do Plano de Trabalho. Ciclo 2: Idem Ciclo 1. Ciclo 3: Concluída, meta alcançada.
Meta 6: Ampliar, progressivamente, o investimento público em educação, até atingir o custo aluno qualidade e fortalecer os mecanismos e os instrumentos que promovam a transparência e o controle social na utilização dos recursos públicos aplicados em educação.	Estratégia 5: Estabelecer parceria para oferta de matrículas gratuitas em creches, na forma da legislação vigente.	Ciclo 1: O município estabelece parceria com 32 Organizações de Sociedade Civil (OSC) que oferecem atendimento gratuito em creches para crianças de 0 a 5 anos. Ciclo 2: O município estabelece parceria com 44 OSC que oferecem atendimento gratuito em creches, para crianças de 0 a 5 anos. Em 2017 foram atendidas 3.952 crianças, 2018 atendeu 5.883 crianças e em 2019 atendeu 6.539 crianças da educação infantil. Ciclo 3: Em desenvolvimento, meta alcançada.
	Estratégia 9: Manter parcerias com o terceiro setor no sentido de garantir vagas em creches e pré-escolas existentes no município.	Ciclo 1: O município estabelece parceria com 32 OSC que oferecem atendimento gratuito em creches, para crianças de 0 a 5 anos. Em 2017 atendeu 3.689 (três mil seiscentos e oitenta e nove) crianças da educação infantil, sendo 2.737 (dois mil setecentos e trinta e sete) crianças de 0 a 3 e 952 (novecentos e cinquenta e duas) crianças de 4 e 5 anos. Ciclo 2: O município estabelece parceria com 44 OSC que oferecem atendimento gratuito em creches, para crianças de 0 a 5 anos. Em 2017 foram atendidas 3.952 crianças, em 2018 foram atendidas 5.883 crianças e em 2019 atendeu 6.539 crianças da educação infantil. Ciclo 3: Em desenvolvimento, meta alcançada.

Fonte: Elaboração própria.

Ao tratar da Meta 3, Estratégia 3, o relatório do Primeiro Ciclo anuncia o convênio com o PNAIC para sanar os problemas de alfabetização dos anos iniciais do ensino fundamental. Seria uma proposta de mediação e intervenção pedagógica, a partir de 2018, mediada por este Pacto firmado entre o município e o governo federal para assegurar a alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade, no final do 3º ano do ensino fundamental, como destacamos anteriormente na análise desta política.

Contudo, não há de forma evidente indicativos sobre o que havia sido feito efetivamente até aquele momento, ao final do primeiro ciclo, apenas uma projeção de ação na rede. Já no Segundo Ciclo de monitoramento observamos que foram implementados programas e parcerias para abordar a questão.

No Terceiro Ciclo de monitoramento, constatamos que essa abordagem está em desenvolvimento de forma parcial. Isso sugere que, embora a estratégia esteja em andamento, ainda existem desafios a serem superados para sua implementação efetiva. Portanto, a um acompanhamento contínuo e ajustes pontuais são fundamentais para garantir o alcance dos objetivos propostos e a efetiva melhoria na qualidade da educação oferecida às crianças.

Evidenciamos, de tal modo, que não havia indícios de abertura, até aquele contexto, para parceria que se assemelhasse ao que seria firmado enquanto “Pacto pela Alfabetização” no final de 2021.

Percebemos então, nos relatórios do 2º e 3º Ciclos de monitoramento do PME (Uberlândia, 2019b; 2021), que não houve um projeto próprio de intervenção do município, mas foi reforçada a parceria com o PNAIC, tendo como eixo principal a formação continuada dos professores alfabetizadores. Foi citado também o Programa Mais Alfabetização (PMALFA)²³ com o intuito de fortalecer as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes do 1º e 2º ano do ensino fundamental.

Como destacado no Quadro 7, no segundo relatório foram apresentadas as temáticas dos encontros de formação continuada feitas ao longo desses anos. Já no terceiro relatório, temos que está em desenvolvimento de forma parcial. Diante disso, avaliamos uma fragilidade, pois os relatórios são lacunares, sem definir de forma mais evidente as ações e seus impactos na realidade do município. Destacamos, ainda, que não se evidencia, por exemplo, qual o papel e a participação do CEMEPE no processo formativo e articulador da rede.

²³ O PMAIfa foi criado por meio da Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018, e é uma estratégia do MEC que visa fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no primeiro ano e no segundo ano do Ensino Fundamental, cumprindo critérios já estabelecidos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ministério da Educação (2018)

Os relatórios devem oferecer uma visão transparente das atividades, recursos e resultados alcançados na implementação do plano para que a comunidade, pais, educadores e outras partes interessadas acompanhem e compreendam o uso dos recursos públicos e os resultados educacionais. No entanto, quando esses relatórios são imprecisos, incompletos e fornecem informações vagas, surgem questionamentos sobre sua eficácia e utilidade. A falta de transparência nos relatórios de monitoramento do PME compromete a capacidade de avaliação adequada do progresso na implementação das metas e ações, dificultando a identificação de eventuais problemas e a tomada de decisões informadas. Isso evidencia a necessidade de garantir maior transparência e rigor na elaboração e divulgação desses relatórios, a fim de promover uma gestão mais eficiente e responsável da política educacional municipal.

Quanto à Meta 5, destacada no Quadro 7, no Primeiro Ciclo de monitoramento, a informação é que a SME possui setor específico para supervisionar, acompanhar e orientar ações previstas nos projetos financeiros e pedagógicos, além de reuniões e visitas técnicas *in loco* periódicas, para avaliar os resultados obtidos na execução do Plano de Trabalho (Uberlândia, 2017a). No Segundo Ciclo 2017/2019 é apenas retomada redação semelhante; já no Terceiro Ciclo 2019/2021 temos que esta estratégia está concluída totalmente. Porém, não há informação precisa, deixando, novamente, muito vagas as informações que permitiriam a validação das ações tomadas para a efetivação da meta.

A alfabetização é um processo complexo que demanda condições de trabalho e políticas densas de formação dos(as) professores(as) alfabetizadores(as). Concordamos com Antunes e Martins (2017b) que, além do aspecto da formação continuada, em rede e em serviço, outro fator fundamental a ser considerado em termos de valorização dos trabalhadores são as condições de trabalho.

As circunstâncias em que os processos de trabalho são desenvolvidos não se constituem, na maioria das vezes, em objeto de debate e permanecem invisíveis para a gestão dos sistemas. O reconhecimento de determinadas circunstâncias como sendo condições de trabalho tem relação direta com o enfrentamento das forças sociais contraditórias que norteiam os processos produtivos, incluída a produção de serviços nas escolas. Condições de trabalho e condições salariais são denominações distintas, mas se referem a um único, dinâmico e contraditório processo. (Oliveira; Assunção, 2010, p. 2)

Sendo assim, para que ocorra uma real valorização dos(as) trabalhadores(as) da educação²⁴ é necessário dar voz a estes profissionais e que se escute as reais demandas, além

²⁴ No Plano Municipal de Educação de Uberlândia, considera-se trabalhadores da Educação: Especialista de Educação, Professor, Professor Auxiliar para Educação Infantil, Educador Infantil, Instrutor de Língua de Sinais e Intérprete de Língua de Sinais.

que se discuta a formação, remuneração, carreira, suas condições de trabalho e sua autonomia, pois a qualidade da educação está interligada à valorização dos trabalhadores da educação.

Referente à Meta 6, Estratégia 5, destacada no Quadro 7, no relatório do Primeiro Ciclo reforça-se a “parceria” do município com 32 OSCs voltadas para a educação infantil; já o relatório do segundo Ciclo, em 2017, já anuncia a parceria com 44 OSCs; finalmente, no relatório do Terceiro Ciclo temos que esta estratégia está em desenvolvimento e que já alcançou a meta prevista. Observamos, assim, a abertura da gestão municipal ao processo de privatização da educação, em uma direção progressiva, processo este que provoca inquietações quanto ao emprego do recurso público e quanto à qualidade da educação ofertada no município. Como destaca Castro,

Muito embora estas “OSCs” produzam relatórios de contas ao Tribunal de Contas do Estado, como determina a legislação, esta prestação de contas não constitui a necessária e fácil comunicação que deva ser prestada à sociedade civil. Sendo, consoante discurso da terceira via, desta última que parte o princípio de construção destas organizações, a esta se deve prestar diretamente as informações por envolver patrimônio público, comunidade e pessoas que prestam e recebem serviços. (Castro, 2018, p. 237)

Diante disso, os relatórios de monitoramento deveriam ser mais transparentes para a população, pois ao monitorar o plano é possível identificar desvios das metas originais ou necessidades emergentes que podem não ter sido previstas no momento da formulação do plano. Isso permite ajustes e adaptações para garantir a relevância contínua das ações.

No Quadro 7, quanto à Meta 6, Estratégia 9, o relatório de monitoramento referente ao Primeiro Ciclo 2015/2017 retoma a afirmação das parcerias com as 32 OSCs da educação infantil, anunciada como oferta gratuita, e retoma o número de crianças atendidas, assim como no Segundo Ciclo 2017/2019, que reafirma a parceria com as 44 OSCs. Já no Terceiro Ciclo 2019/2022 as informações estão bem reduzidas, novamente apresenta-se que a meta segue em andamento e que a estratégia já foi alcançada, sem informar sobre a quantidade de organizações do terceiro setor envolvidas na educação do município para avaliar se ocorreram ou não mudanças em relação aos dados do Segundo Ciclo avaliado. Como já analisado na presente dissertação, observamos, como sustenta Adrião:

[...] a existência de escolas comunitárias sem fins lucrativos e, não raro, subvencionadas pelo poder público. No mesmo sentido, o atendimento educacional em instituições filantrópicas, especialmente voltadas para as crianças pequenas e estudantes com necessidades educacionais especializadas compõe o formato de oferta educativa no Brasil por instituições privadas há mais de um século tendo em vista a ausência sistemática de políticas públicas na proporção demandada. (Adrião, 2018, p. 38)

Evidenciamos, ainda, que no processo de gestão das políticas públicas de educação nem sempre se observa sintonia entre a proposição dos planos, seja nacional ou municipal, no processo de edificação de políticas, o que retrata uma contradição e um desrespeito quanto ao sentido constitucional do plano.

4 OS EFEITOS DA PRIVATIZAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE UBERLÂNDIA SEGUNDO O OLHAR DOS PROFISSIONAIS QUE ATUAM NA ALFABETIZAÇÃO

A concepção de privatização assumida na presente pesquisa vai além da transferência direta de empresas estatais para o setor privado. A privatização, na esfera educacional, tem se manifestado de diversas formas, tais como a inserção de recursos públicos na compra de vagas no setor privado, na transferência da gestão da educação pública ou processos pedagógicos, dentre outros mecanismos.

Compreendemos, com base nas análises realizadas nas seções anteriores, que a privatização do currículo tem assumido protagonismo nas últimas décadas no país, quando empresários da educação e grupos privados passaram a ter influência inclusive na delimitação de políticas curriculares para a Educação Básica, como se evidencia no “Movimento pela base” que defendia a BNCC. Ressaltamos, ainda, o forte movimento de comércio de materiais pedagógicos e de cursos formativos de agentes privados vendidos às secretarias de educação, resultando em padronização do currículo marcada por uma concepção fortemente delimitada pelos interesses do mercado. Tal realidade não atende às necessidades locais e individuais dos(as) estudantes e compromete a autonomia dos(as) educadores(as) na definição de suas práticas pedagógicas.

Ressaltamos, também, a forte tendência da transferência da gestão pedagógica para os setores privados, uma estratégia adotada por governos em diversos países, alegando que melhora a eficiência na prestação de serviços públicos, incluindo a educação. No entanto, há também críticas e preocupações relacionadas a esse modelo. Como vimos nas seções anteriores, as privatizações levam à mercantilização da educação, priorizando o lucro das empresas em detrimento do interesse público e da qualidade educacional. Além disso, a transferência de responsabilidades do Estado para o setor privado pode gerar desigualdades no acesso à educação, excluindo grupos mais vulneráveis. Outra questão relevante é a falta de transparência e prestação de contas, o que pode comprometer a fiscalização dos recursos públicos e a garantia de que os serviços educacionais estão sendo oferecidos de acordo com padrões adequados de qualidade.

A privatização na educação representa não apenas uma venda/transferência do bem público para o privado, mas também, dentre muitas outras frentes, uma mercantilização do conhecimento e uma perda de valores democráticos e igualitários no sistema educacional.

Defendemos no presente trabalho, como princípio, a educação pública com gestão pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada para todos(as).

Portanto, diante do objetivo da dissertação, a presente seção dedica-se à análise dos institutos envolvidos no Pacto pela Alfabetização firmado com a SME. Posteriormente, evidenciamos as categorias de análise construídas com base nos dados das entrevistas semiestruturadas, na qual professores(as) da rede municipal avaliam o Pacto e seus efeitos na alfabetização no município.

4.1 Pacto pela Alfabetização: o acordo firmado

No contexto da Rede Municipal de Educação de Uberlândia, campo empírico de análise da presente pesquisa, foi firmado o acordo entre os institutos destacados na subseção anterior. Segundo a PMU, o propósito de tal adesão era

[...] assegurar a alfabetização dos alunos de 1º e 2º ano, e recuperar o aprendizado dos alunos de 3º, 4º e 5º ano. Sabemos que a pandemia exerceu influência direta na escolarização e que a retomada do ensino presencial nos permite trabalhar as etapas interrompidas com maior assertividade e atenção. (Uberlândia, 2022).

A justificativa quanto ao Pacto foi reforçada pela presidente do Instituto Projeto de Vida, Raquel Garcia, em entrevista cedida à época para a TV Paranaíba, na qual afirma ter identificado as necessidades das crianças do município: “Colocamos essas crianças no centro, fizemos uma espécie de censo, identificamos, diagnosticamos cada criança no processo de alfabetização delas, vimos que a realidade precisava ser mudada e buscamos a prefeitura e fizemos essa parceria” (Jornal Paranaíba, 2022). A lógica do encadeamento dos acontecimentos destacados por Garcia apresenta lacunas, uma vez que justifica que realizaram o diagnóstico e, diante da realidade, buscaram a prefeitura. Seria possível o acesso à rede antes do acordo firmado? A abertura da rede ao instituto marca que os processos privatistas manifestam-se de maneira abrangente e integrada, permeando diversos aspectos das políticas educacionais. Isso se reflete na gestão escolar, na formação de professores e gestores, nas consultorias pedagógicas, na disponibilização de tecnologias educacionais, nos SPE que uniformizam os currículos, entre outros recursos pedagógicos (Adrião, 2018).

Destacamos, ainda, a compreensão de diagnóstico mecanicista que muitas vezes se limita a uma abordagem simplista e fragmentada dos problemas, desconsiderando a complexidade dos contextos educacionais e as múltiplas dimensões envolvidas de ensino e aprendizagem, tornando-se um aspecto crucial da privatização da educação, pois pode exigir a

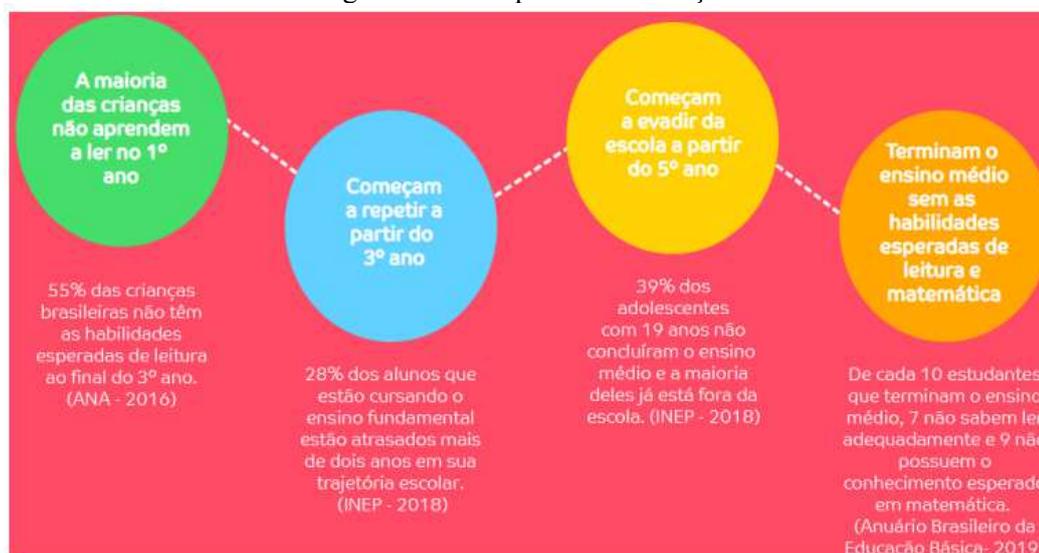
transferência de responsabilidades, recursos e bens do setor público para o privado, levando a uma perda de controle e responsabilidade por parte do Estado e a uma diminuição do acesso à educação para as comunidades mais vulneráveis. Por exemplo, na educação básica, o diagnóstico mecanicista pode levar a soluções como a implementação de programas de ensino individualizado, sem considerar a importância da interação e colaboração entre alunos e professores, e a necessidade de criar um ambiente de aprendizagem coletiva e inclusivo. A concepção de um agente externo privado para a promoção de um diagnóstico evidencia uma concepção de educação que subjaz a Secretaria Municipal, marca um processo centralizador e diretamente fere uma concepção democrática de educação.

Como já anunciado anteriormente buscamos, junto à prefeitura documentos e materiais que justificassem o Pacto, mas como já destacamos não tivemos retorno, evidenciando a falta de transparência nas formas de privatização da educação. Como afirmam Adrião e Silva (2023, p. 31)

As políticas de privatização da educação e a sua materialização assumiram formas inéditas na atualidade e são emblemas das mutações da face social do Estado na prestação e garantia do direito humano à educação, como consequência da ascensão e capilaridade dos princípios neoliberais no tecido social que se baseiam na primazia do capital financeiro e na concentração da riqueza.

No site do Pacto pela Alfabetização registra-se a figura destacada abaixo (Figura 1), na qual anunciam os motivos para a existência do Pacto no município de Uberlândia.

Figura 1 - Pacto pela Alfabetização



Fonte: Pacto pela Alfabetização (2021).

A imagem indica informações genéricas, sem aproximação com o contexto efetivo da rede, pois destaca dados da avaliação externa e informações em nível nacional sem, contudo, adentrar efetivamente no processo de como foi desenvolvido o diagnóstico, como se deu ou não a participação dos professores, como foi realizada a análise dos dados e quais concepções sustentaram as medidas adotadas.

Sintetiza-se, assim, um processo marcado por incongruências, decisões centralizadas e com restrita participação da própria rede de educação.

Podemos refletir aqui sobre os dados divulgados pelo Pacto. Como os idealizadores podem afirmar o déficit da educação no município, sendo que temos índices favoráveis levantados pelo INEP de 2021. Os idealizadores do programa aderido, utilizaram de índices nacionais e não locais para justificarem a necessidade dos alunos da RME. (Claudino, 2022, p. 150)

Como afirmam Peroni e Scheibe (2018), a falta de transparência nos debates que antecedem as aprovações na área da educação permitem que o seu conteúdo acolhesse, sobretudo, interesses dos institutos empresariais, do mercado editorial, entre outros. Adrião (2017) questiona a conversão da educação, um direito humano fundamental, em uma mercadoria, apontando os seguintes argumentos: a violação de tratados da Organização das Nações Unidas (ONU); a falta de transparência no uso de recursos públicos; e as dúvidas levantadas pelo Banco Mundial em relação aos sistemas públicos de ensino, visto que o Banco propõe uma parceria entre o setor público e o privado (Agenda 2020).

No quadro abaixo destacamos os institutos envolvidos no extrato de cooperação nº 01/2022 e os dois institutos que foram incorporados para a oferta do material.

Quadro 8 - Institutos envolvidos no acordo segundo extrato de cooperação nº 01/2022

Acordo	Instâncias “parceiras”	Ano	Instituto fornecedor do material e coordenador pedagógico do Pactos pela Alfabetização	Material
Acordo de cooperação técnica que entre si celebram o município de Uberlândia, por intermédio da Secretaria Municipal de Educação, Instituto Projeto de Vida e o Instituto Raiar	<ul style="list-style-type: none"> • Município de Uberlândia • Instituto Projeto de Vida • Instituto Raiar 	2022	Instituto Alfa e Beto	Livro de Matemática; Aprender a Ler; Grafismo e Caligrafia; Livro gigante; Mini Livros; Fantoches do Alfa e Beto; Cartela com as letras do alfabeto; Manual de consciência fonêmica; ABC do alfabetizador; Agenda do professor.

		2023	Instituto Edube	Vamos todos aprender a ler (VTAL); Bases Matemática; Bases Linguagem; Agenda do Professor; Caixa de jogos de alfabetização; Manual do professor; Formador de palavras.
--	--	------	-----------------	--

Fonte: Extrato de cooperação nº 01/2022. (Uberlândia, 2022). Elaboração própria.

A fonte precípua dos materiais do Edube está relacionada com a parceria com o BID, pois a base do programa relaciona-se com o material desenvolvido e aplicado em experiências do Banco na Colômbia.

O Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), ciente das dificuldades da região para conseguir os níveis esperados de alfabetização, desenvolveu, na Colômbia, o programa APRENDAMOS TODOS A LEER (BID, 2018) como parte da sua missão de melhorar vidas. Esse programa foi desenvolvido de modo a fornecer aos professores um material estruturado, com sequências didáticas planejadas, lúdicas e fundamentadas em evidências, que assim pudessem servir para contribuir com a melhoria da alfabetização e garantir que todas as crianças aprendam a ler e escrever. Os resultados positivos da versão em espanhol e o compromisso do BID de apoiar os países da América Latina e o Caribe no desenvolvimento econômico levaram o Banco a realizar a adaptação do programa para o português brasileiro. (Duenas et al., 2021, p. 7)

A adaptação do programa em espanhol para o Brasil por meio de uma parceria entre o BID e o Instituto Edube levanta algumas questões críticas a serem consideradas. Primeiramente, é importante destacar os problemas da adaptação de práticas pedagógicas que desconsideram as especificidades culturais, linguísticas e educacionais. Programas desenvolvidos em outros países “transplantados” para outras realidades não consideram as particularidades locais, comprometendo a própria eficácia pedagógica. É fundamental questionar a abordagem metodológica e pedagógica adotada pelo programa, pois como destaca Leher (2003), somente renunciando ao pensamento crítico é possível abrandar a ação dos organismos internacionais na América Latina, uma região levada a exportar capitais para o circuito comandado por Wall Street e Washington em troca de estagnação, miséria e sofrimento de muitas pessoas.

Em diversos países é possível presenciar a ação desenvolvida dos representantes desses organismos nas decisões fundamentais da economia. Entretanto, o significado da atuação dessas entidades na configuração da educação dos países periféricos tem provocado leituras divergentes. Este estudo sustenta a tese de que a redefinição dos sistemas educacionais está situada no bojo das reformas estruturais encaminhas pelo Banco Mundial, guardando íntima relação com o par governabilidade-segurança. (Leher, 1999, p. 16)

Sendo assim, é importante questionar a aplicação desses programas e a adequação de suas metodologias à realidade local. A análise crítica dessas questões é essencial para garantir que as políticas educacionais atendam verdadeiramente às necessidades e aos interesses das

comunidades em que são implementadas, em vez de simplesmente seguir uma agenda global de privatização promovida por organizações internacionais.

Em ambos os processos o(a) professor(a) recebe todo material a ser executado na escola. Nesta direção, o Instituto Alfa e Beto valoriza uma abordagem tradicional, na qual o(a) professor(a) figura como um aplicador ou executor das estratégias e métodos propostos pelo Instituto. Isso evidencia-se na ênfase em materiais pedagógicos específicos e em capacitações oferecidas aos(as) profissionais, sugerindo uma expectativa de adesão rigorosa às diretrizes estabelecidas. Por outro lado, o Instituto Edube inclui algumas falsas flexibilidades quanto ao papel do professor no planejamento no que se define como “semana flex²⁵”; como podemos observar na imagem abaixo, durante o ano, no cronograma existem quatro delas, inseridas em semanas que há feriados prolongados, porém cada professor deve cumprir o cronograma enviado pelo Instituto ao programa Pacto pela Alfabetização.

Figura 2 - Cronograma Pacto pela Alfabetização 1º ano

																																																																																																																																																																																																							
ATENÇÃO PROFESSORES E ANALISTAS PEDAGÓGICOS																																																																																																																																																																																																							
1. Neste cronograma a indicação "Semana" refere-se a organização do material didático do VTAL e não a semana do ano letivo. Já o material Bases Linguagem utiliza a denominação Sd= Sequência Didática. 2. A utilização do material com os estudantes inicia na sequência indicada no mês de abril, pois as Sd previstas para o mês de março já tiveram seu conteúdo trabalhado conforme orientação do ofício N. 061/2024/DIR PED/CEMEPE/SME. Entretanto, caso o professor avalie pertinente poderá utilizar as sequências anteriores para atividades de revisão em casa.																																																																																																																																																																																																							
	MARÇO					ABRIL				MAIO																																																																																																																																																																																													
	26/02 a 01/03	04/03 a 08/03	11/03 a 15/03	18/03 a 22/03	25/03 e 26/03	01 a 05/04	08 a 12/04	15 a 19/04	22 a 26/04	29 a 03/05	06 a 10/05	13 a 17/05	20 a 28/05																																																																																																																																																																																										
VTAL - Caderno 1 - 1º ano Diariamente	Semanas 1 e 2 fonemas /a/, /e/, /i/ / Grafemas: A, a, E, e Págs. 8 a 15	Semana 3 fonema /l/ / Grafema: L, l Págs. 16 a 19	Semana 4 fonema /o/ / Grafema: O, o Págs. 20 a 23	Semana 5 fonema /u/ / Grafema: U, u Págs. 24 a 27	Semana 6 fonema /m/ / Grafema: M, m Págs. 28 a 32	Semana 7 fonema /v/ / Grafema: V, v Págs. 33 a 36	Semana 8 fonema /s/ / Grafema: S, s Págs. 37 a 40	Semana 9 fonema /p/ / Grafema: P, p Págs. 41 a 44	Semana 10 fonema /f/ / Grafema: F, f Págs. 45 a 48	Semana 11 fonemas /t/, /n/ / Grafemas: L, l, T, t Págs. 49 a 52	Semana 12 fonemas /r/, /l/ / Grafemas: R, r, L, l Págs. 53 a 56	Semana 13 fonemas /i/, /t/, /r/ / Grafemas: I, i, T, t, R, r Págs. 57 a 60	Semana 14 fonemas /e/, /l/ / Grafemas: E, e, L, l Págs. 61 a 64																																																																																																																																																																																										
Bases Linguagem - Vol. 1	Sd. 01 e 02 Págs. 10 a 20	Sd. 03 e 04 Págs. 21 a 35	Sd. 05 Págs. 36 a 45	Sd. 06 Págs. 46 a 51	Sd. 07 e 08 Págs. 52 a 65	Sd. 09 Págs. 66 a 75	Sd. 10 Págs. 76 a 82	Sd. 11 e 12 Págs. 83 a 95	Sd. 13 Págs. 96 a 105	Sd. 14 Págs. 106 a 112	Sd. 15 Págs. 113 a 123	Sd. 16 Págs. 124 a 134	Sd. 17 (Vol. 2) Págs. 135 a 166																																																																																																																																																																																										
Bases Matemática - Vol 1	Sd. 01 Págs. 10 a 17	Sd. 02 Págs. 18 a 25	Sd. 03 Págs. 26 a 33	Sd. 04 Págs. 34 a 43	Sd. 05 Págs. 44 a 53	Sd. 06 Págs. 54 a 61	Sd. 07 Págs. 62 a 69	Sd. 08 Págs. 70 a 79	Sd. 09 Págs. 80 a 89	Sd. 10 Págs. 90 a 97	Sd. 11 Págs. 98 a 105	Sd. 12 Págs. 106 a 115	Sd. 13 Págs. 116 a 125																																																																																																																																																																																										
AVALIAÇÕES DIAGNÓSTICAS (LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA)	Avaliação diagnóstica A0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Avaliação 1 Língua Portuguesa e Matemática	-																																																																																																																																																																																										
	JUNHO				JULHO				AGOSTO																																																																																																																																																																																														
	03 a 07/06	10 a 14/06	17 a 21/06	24 a 28/06	01 a 05/07	08 a 12/07	15 a 19/07	22 a 26/07	30/07 a 02/08	05 a 09/08	12 a 14/08	19 a 23/08	26 a 30/08																																																																																																																																																																																										
VTAL - Caderno 2 e 3 - 1º ano Diariamente	Semanas 13 e 14 Caderno 2 fonemas /d/, /z/ / Grafemas: D, d, Z, z Págs. 8 a 19	Semana 15 fonema /n/ / Grafema: N, n Págs. 20 a 25	Semana 16 fonema /z/ / Grafema: Z, z Págs. 26 a 31	Semana 17 fonema /b/ / Grafema: B, b Págs. 32 a 37	Semana 18 fonema /k/ / Grafema: C, c Págs. 38 a 43	Semana 19 RECESSO	Semana 20 RECESSO	Semana 21 RECESSO	Semana 22 fonema /d/ / Grafema: D, d Págs. 44 a 49	Semana 23 Fonema: /j/ / Grafema: J, j Págs. 50 a 55	Semana 24 Fonema: /ç/ / Grafema: J, j Págs. 56 a 61	Semana 25 fonema /g/ / Grafema: G, g Págs. 62 a 67	Semana 26 fonemas /a/, /e/, /i/ / Grafemas: a, an, em, en Págs. 68 a 73	Semana 27 fonemas /l/, /r/ / Grafemas: l, r Págs. 74 a 79	Semana 28 fonemas /m/, /n/ / Grafemas: m, n Págs. 80 a 85	Semana 29 fonemas /t/, /n/ / Grafemas: t, n Págs. 86 a 91	Semana 30 fonemas /a/, /e/, /i/ / Grafemas: a, an, em, en Págs. 92 a 97	Semana 31 fonemas /l/, /r/ / Grafemas: l, r Págs. 98 a 103	Semana 32 fonemas /m/, /n/ / Grafemas: m, n Págs. 104 a 109	Semana 33 fonemas /t/, /n/ / Grafemas: t, n Págs. 110 a 115	Semana 34 fonemas /a/, /e/, /i/ / Grafemas: a, an, em, en Págs. 116 a 121	Semana 35 fonemas /l/, /r/ / Grafemas: l, r Págs. 122 a 127	Semana 36 fonemas /m/, /n/ / Grafemas: m, n Págs. 128 a 133	Semana 37 fonemas /t/, /n/ / Grafemas: t, n Págs. 134 a 139	Semana 38 fonemas /a/, /e/, /i/ / Grafemas: a, an, em, en Págs. 140 a 145	Semana 39 fonemas /l/, /r/ / Grafemas: l, r Págs. 146 a 151	Semana 40 fonemas /m/, /n/ / Grafemas: m, n Págs. 152 a 157	Semana 41 fonemas /t/, /n/ / Grafemas: t, n Págs. 158 a 163	Semana 42 fonemas /a/, /e/, /i/ / Grafemas: a, an, em, en Págs. 164 a 169	Semana 43 fonemas /l/, /r/ / Grafemas: l, r Págs. 170 a 175	Semana 44 fonemas /m/, /n/ / Grafemas: m, n Págs. 176 a 181	Semana 45 fonemas /t/, /n/ / Grafemas: t, n Págs. 182 a 187	Semana 46 fonemas /a/, /e/, /i/ / Grafemas: a, an, em, en Págs. 188 a 193	Semana 47 fonemas /l/, /r/ / Grafemas: l, r Págs. 194 a 199	Semana 48 fonemas /m/, /n/ / Grafemas: m, n Págs. 200 a 205	Semana 49 fonemas /t/, /n/ / Grafemas: t, n Págs. 206 a 211	Semana 50 fonemas /a/, /e/, /i/ / Grafemas: a, an, em, en Págs. 212 a 217	Semana 51 fonemas /l/, /r/ / Grafemas: l, r Págs. 218 a 223	Semana 52 fonemas /m/, /n/ / Grafemas: m, n Págs. 224 a 229	Semana 53 fonemas /t/, /n/ / Grafemas: t, n Págs. 230 a 235	Semana 54 fonemas /a/, /e/, /i/ / Grafemas: a, an, em, en Págs. 236 a 241	Semana 55 fonemas /l/, /r/ / Grafemas: l, r Págs. 242 a 247	Semana 56 fonemas /m/, /n/ / Grafemas: m, n Págs. 248 a 253	Semana 57 fonemas /t/, /n/ / Grafemas: t, n Págs. 254 a 259	Semana 58 fonemas /a/, /e/, /i/ / Grafemas: a, an, em, en Págs. 260 a 265	Semana 59 fonemas /l/, /r/ / Grafemas: l, r Págs. 266 a 271	Semana 60 fonemas /m/, /n/ / Grafemas: m, n Págs. 272 a 277	Semana 61 fonemas /t/, /n/ / Grafemas: t, n Págs. 278 a 283	Semana 62 fonemas /a/, /e/, /i/ / Grafemas: a, an, em, en Págs. 284 a 289	Semana 63 fonemas /l/, /r/ / Grafemas: l, r Págs. 290 a 295	Semana 64 fonemas /m/, /n/ / Grafemas: m, n Págs. 296 a 301	Semana 65 fonemas /t/, /n/ / Grafemas: t, n Págs. 302 a 307	Semana 66 fonemas /a/, /e/, /i/ / Grafemas: a, an, em, en Págs. 308 a 313	Semana 67 fonemas /l/, /r/ / Grafemas: l, r Págs. 314 a 319	Semana 68 fonemas /m/, /n/ / Grafemas: m, n Págs. 320 a 325	Semana 69 fonemas /t/, /n/ / Grafemas: t, n Págs. 326 a 331	Semana 70 fonemas /a/, /e/, /i/ / Grafemas: a, an, em, en Págs. 332 a 337	Semana 71 fonemas /l/, /r/ / Grafemas: l, r Págs. 338 a 343	Semana 72 fonemas /m/, /n/ / Grafemas: m, n Págs. 344 a 349	Semana 73 fonemas /t/, /n/ / Grafemas: t, n Págs. 350 a 355	Semana 74 fonemas /a/, /e/, /i/ / Grafemas: a, an, em, en Págs. 356 a 361	Semana 75 fonemas /l/, /r/ / Grafemas: l, r Págs. 362 a 367	Semana 76 fonemas /m/, /n/ / Grafemas: m, n Págs. 368 a 373	Semana 77 fonemas /t/, /n/ / Grafemas: t, n Págs. 374 a 379	Semana 78 fonemas /a/, /e/, /i/ / Grafemas: a, an, em, en Págs. 380 a 385	Semana 79 fonemas /l/, /r/ / Grafemas: l, r Págs. 386 a 391	Semana 80 fonemas /m/, /n/ / Grafemas: m, n Págs. 392 a 397	Semana 81 fonemas /t/, /n/ / Grafemas: t, n Págs. 398 a 403	Semana 82 fonemas /a/, /e/, /i/ / Grafemas: a, an, em, en Págs. 404 a 409	Semana 83 fonemas /l/, /r/ / Grafemas: l, r Págs. 410 a 415	Semana 84 fonemas /m/, /n/ / Grafemas: m, n Págs. 416 a 421	Semana 85 fonemas /t/, /n/ / Grafemas: t, n Págs. 422 a 427	Semana 86 fonemas /a/, /e/, /i/ / Grafemas: a, an, em, en Págs. 428 a 433	Semana 87 fonemas /l/, /r/ / Grafemas: l, r Págs. 434 a 439	Semana 88 fonemas /m/, /n/ / Grafemas: m, n Págs. 440 a 445	Semana 89 fonemas /t/, /n/ / Grafemas: t, n Págs. 446 a 451	Semana 90 fonemas /a/, /e/, /i/ / Grafemas: a, an, em, en Págs. 452 a 457	Semana 91 fonemas /l/, /r/ / Grafemas: l, r Págs. 458 a 463	Semana 92 fonemas /m/, /n/ / Grafemas: m, n Págs. 464 a 469	Semana 93 fonemas /t/, /n/ / Grafemas: t, n Págs. 470 a 475	Semana 94 fonemas /a/, /e/, /i/ / Grafemas: a, an, em, en Págs. 476 a 481	Semana 95 fonemas /l/, /r/ / Grafemas: l, r Págs. 482 a 487	Semana 96 fonemas /m/, /n/ / Grafemas: m, n Págs. 488 a 493	Semana 97 fonemas /t/, /n/ / Grafemas: t, n Págs. 494 a 499	Semana 98 fonemas /a/, /e/, /i/ / Grafemas: a, an, em, en Págs. 500 a 505	Semana 99 fonemas /l/, /r/ / Grafemas: l, r Págs. 506 a 511	Semana 100 fonemas /m/, /n/ / Grafemas: m, n Págs. 512 a 517	Semana 101 fonemas /t/, /n/ / Grafemas: t, n Págs. 518 a 523	Semana 102 fonemas /a/, /e/, /i/ / Grafemas: a, an, em, en Págs. 524 a 529	Semana 103 fonemas /l/, /r/ / Grafemas: l, r Págs. 530 a 535	Semana 104 fonemas /m/, /n/ / Grafemas: m, n Págs. 536 a 541	Semana 105 fonemas /t/, /n/ / Grafemas: t, n Págs. 542 a 547	Semana 106 fonemas /a/, /e/, /i/ / Grafemas: a, an, em, en Págs. 548 a 553	Semana 107 fonemas /l/, /r/ / Grafemas: l, r Págs. 554 a 559	Semana 108 fonemas /m/, /n/ / Grafemas: m, n Págs. 560 a 565	Semana 109 fonemas /t/, /n/ / Grafemas: t, n Págs. 566 a 571	Semana 110 fonemas /a/, /e/, /i/ / Grafemas: a, an, em, en Págs. 572 a 577	Semana 111 fonemas /l/, /r/ / Grafemas: l, r Págs. 578 a 583	Semana 112 fonemas /m/, /n/ / Grafemas: m, n Págs. 584 a 589	Semana 113 fonemas /t/, /n/ / Grafemas: t, n Págs. 590 a 595	Semana 114 fonemas /a/, /e/, /i/ / Grafemas: a, an, em, en Págs. 596 a 601	Semana 115 fonemas /l/, /r/ / Grafemas: l, r Págs. 602 a 607	Semana 116 fonemas /m/, /n/ / Grafemas: m, n Págs. 608 a 613	Semana 117 fonemas /t/, /n/ / Grafemas: t, n Págs. 614 a 619	Semana 118 fonemas /a/, /e/, /i/ / Grafemas: a, an, em, en Págs. 620 a 625	Semana 119 fonemas /l/, /r/ / Grafemas: l, r Págs. 626 a 631	Semana 120 fonemas /m/, /n/ / Grafemas: m, n Págs. 632 a 637	Semana 121 fonemas /t/, /n/ / Grafemas: t, n Págs. 638 a 643	Semana 122 fonemas /a/, /e/, /i/ / Grafemas: a, an, em, en Págs. 644 a 649	Semana 123 fonemas /l/, /r/ / Grafemas: l, r Págs. 650 a 655	Semana 124 fonemas /m/, /n/ / Grafemas: m, n Págs. 656 a 661	Semana 125 fonemas /t/, /n/ / Grafemas: t, n Págs. 662 a 667	Semana 126 fonemas /a/, /e/, /i/ / Grafemas: a, an, em, en Págs. 668 a 673	Semana 127 fonemas /l/, /r/ / Grafemas: l, r Págs. 674 a 679	Semana 128 fonemas /m/, /n/ / Grafemas: m, n Págs. 680 a 685	Semana 129 fonemas /t/, /n/ / Grafemas: t, n Págs. 686 a 691	Semana 130 fonemas /a/, /e/, /i/ / Grafemas: a, an, em, en Págs. 692 a 697	Semana 131 fonemas /l/, /r/ / Grafemas: l, r Págs. 698 a 703	Semana 132 fonemas /m/, /n/ / Grafemas: m, n Págs. 704 a 709	Semana 133 fonemas /t/, /n/ / Grafemas: t, n Págs. 710 a 715	Semana 134 fonemas /a/, /e/, /i/ / Grafemas: a, an, em, en Págs. 716 a 721	Semana 135 fonemas /l/, /r/ / Grafemas: l, r Págs. 722 a 727	Semana 136 fonemas /m/, /n/ / Grafemas: m, n Págs. 728 a 733	Semana 137 fonemas /t/, /n/ / Grafemas: t, n Págs. 734 a 739	Semana 138 fonemas /a/, /e/, /i/ / Grafemas: a, an, em, en Págs. 740 a 745	Semana 139 fonemas /l/, /r/ / Grafemas: l, r Págs. 746 a 751	Semana 140 fonemas /m/, /n/ / Grafemas: m, n Págs. 752 a 757	Semana 141 fonemas /t/, /n/ / Grafemas: t, n Págs. 758 a 763	Semana 142 fonemas /a/, /e/, /i/ / Grafemas: a, an, em, en Págs. 764 a 769	Semana 143 fonemas /l/, /r/ / Grafemas: l, r Págs. 770 a 775	Semana 144 fonemas /m/, /n/ / Grafemas: m, n Págs. 776 a 781	Semana 145 fonemas /t/, /n/ / Grafemas: t, n Págs. 782 a 787	Semana 146 fonemas /a/, /e/, /i/ / Grafemas: a, an, em, en Págs. 788 a 793	Semana 147 fonemas /l/, /r/ / Grafemas: l, r Págs. 794 a 799	Semana 148 fonemas /m/, /n/ / Grafemas: m, n Págs. 800 a 805	Semana 149 fonemas /t/, /n/ / Grafemas: t, n Págs. 806 a 811	Semana 150 fonemas /a/, /e/, /i/ / Grafemas: a, an, em, en Págs. 812 a 817	Semana 151 fonemas /l/, /r/ / Grafemas: l, r Págs. 818 a 823	Semana 152 fonemas /m/, /n/ / Grafemas: m, n Págs. 824 a 829	Semana 153 fonemas /t/, /n/ / Grafemas: t, n Págs. 830 a 835	Semana 154 fonemas /a/, /e/, /i/ / Grafemas: a, an, em, en Págs. 836 a 841	Semana 155 fonemas /l/, /r/ / Grafemas: l, r Págs. 842 a 847	Semana 156 fonemas /m/, /n/ / Grafemas: m, n Págs. 848 a 853	Semana 157 fonemas /t/, /n/ / Grafemas: t, n Págs. 854 a 859	Semana 158 fonemas /a/, /e/, /i/ / Grafemas: a, an, em, en Págs. 860 a 865	Semana 159 fonemas /l/, /r/ / Grafemas: l, r Págs. 866 a 871	Semana 160 fonemas /m/, /n/ / Grafemas: m, n Págs. 872 a 877	Semana 161 fonemas /t/, /n/ / Grafemas: t, n Págs. 878 a 883	Semana 162 fonemas /a/, /e/, /i/ / Grafemas: a, an, em, en Págs. 884 a 889	Semana 163 fonemas /l/, /r/ / Grafemas: l, r Págs. 890 a 895	Semana 164 fonemas /m/, /n/ / Grafemas: m, n Págs. 896 a 901	Semana 165 fonemas /t/, /n/ / Grafemas: t, n Págs. 902 a 907	Semana 166 fonemas /a/, /e/, /i/ / Grafemas: a, an, em, en Págs. 908 a 913	Semana 167 fonemas /l/, /r/ / Grafemas: l, r Págs. 914 a 919	Semana 168 fonemas /m/, /n/ / Grafemas: m, n Págs. 920 a 925	Semana 169 fonemas /t/, /n/ / Grafemas: t, n Págs. 926 a 931	Semana 170 fonemas /a/, /e/, /i/ / Grafemas: a, an, em, en Págs. 932 a 937	Semana 171 fonemas /l/, /r/ / Grafemas: l, r Págs. 938 a 943	Semana 172 fonemas /m/, /n/ / Grafemas: m, n Págs. 944 a 949	Semana 173 fonemas /t/, /n/ / Grafemas: t, n Págs. 950 a 955	Semana 174 fonemas /a/, /e/, /i/ / Grafemas: a, an, em, en Págs. 956 a 961	Semana 175 fonemas /l/, /r/ / Grafemas: l, r Págs. 962 a 967	Semana 176 fonemas /m/, /n/ / Grafemas: m, n Págs. 968 a 973	Semana 177 fonemas /t/, /n/ / Grafemas: t, n Págs. 974 a 979	Semana 178 fonemas /a/, /e/, /i/ / Grafemas: a, an, em, en Págs. 980 a 985	Semana 179 fonemas /l/, /r/ / Grafemas: l, r Págs. 986 a 991	Semana 180 fonemas /m/, /n/ / Grafemas: m, n Págs. 992 a 997	Semana 181 fonemas /t/, /n/ / Grafemas: t, n Págs. 998 a 1003	Semana 182 fonemas /a/, /e/, /i/ / Grafemas: a, an, em, en Págs. 1004 a 1009	Semana 183 fonemas /l/, /r/ / Grafemas: l, r Págs. 1010 a 1015	Semana 184 fonemas /m/, /n/ / Grafemas: m, n Págs. 1016 a 1021	Semana 185 fonemas /t/, /n/ / Grafemas: t, n Págs. 1022 a 1027	Semana 186 fonemas /a/, /e/, /i/ / Grafemas: a, an, em, en Págs. 1028 a 1033	Semana 187 fonemas /l/, /r/ / Grafemas: l, r Págs. 1034 a 1039	Semana 188 fonemas /m/, /n/ / Grafemas: m, n Págs. 1040 a 1045	Semana 189 fonemas /t/, /n/ / Grafemas: t, n Págs. 1046 a 1051	Semana 190 fonemas /a/, /e/, /i/ / Grafemas: a, an, em, en Págs. 1052 a 1057	Semana 191 fonemas /l/, /r/ / Grafemas: l, r Págs. 1058 a 1063	Semana 192 fonemas /m/, /n/ / Grafemas: m, n Págs. 1064 a 1069	Semana 193 fonemas /t/, /n/ / Grafemas: t, n Págs. 1070 a 1075	Semana 194 fonemas /a/, /e/, /i/ / Grafemas: a, an, em, en Págs. 1076 a 1081	Semana 195 fonemas /l/, /r/ / Grafemas: l, r Págs. 1082 a 1087	Semana 196 fonemas /m/, /n/ / Grafemas: m, n Págs. 1088 a 1093	Semana 197 fonemas /t/, /n/ / Grafemas: t, n Págs. 1094 a 1099	Semana 198 fonemas /a/, /e/, /i/ / Grafemas: a, an, em, en Págs. 1100 a 1105	Semana 199 fonemas /l/, /r/ / Grafemas: l, r Págs. 1106 a 1111	Semana 200 fonemas /m/, /n/ / Grafemas: m, n Págs. 1112 a 1117	Semana 201 fonemas /t/, /n/ / Grafemas: t, n Págs. 1118 a 1123	Semana 202 fonemas /a/, /e/, /i/ / Grafemas: a, an, em, en Págs. 1124 a 1129	Semana 203 fonemas /l/, /r/ / Grafemas: l, r Págs. 1130 a 1135	Semana 204 fonemas /m/, /n/ / Grafemas: m, n Págs. 1136 a 1141	Semana 205 fonemas /t/, /n/ / Grafemas: t, n Págs. 1142 a 1147	Semana 206 fonemas /a/, /e/, /i/ / Grafemas: a, an, em, en Págs. 1148 a 1153	Semana 207 fonemas /l/, /r/ / Grafemas: l, r Págs. 1154 a 1159	Semana 208 fonemas /m/, /n/ / Grafemas: m, n Págs. 1160 a 1165	Semana 209 fonemas /t/, /n/ / Grafemas: t, n Págs. 1166 a 1171	Semana 210 fonemas /a/, /e/, /i/ / Grafemas: a, an, em, en Págs. 1172 a 1177	Semana 211 fonemas /l/, /r/ / Grafemas: l, r Págs. 1178 a 1183	Semana 212 fonemas /m/, /n/ / Grafemas: m, n Págs. 1184 a 11

atender às necessidades específicas dos(as) estudantes; como observamos acima, cada atividade tem um prazo regrado para ser cumprida.

Salientamos, ainda, o impacto deste processo na formação de professores(as), uma vez que neste processo os(as) profissionais passam à conformação e ao modelo predefinido de prática educativa, em vez de desenvolverem de forma orgânica ações conscientes de transformação da prática pedagógica. Em suma, a visão do(a) professor(a) nas propostas dos institutos Alfa e Beto e Edube variam em termos do grau de restrição à autonomia pedagógica, contudo, ambos evidenciam a restrição da autonomia docente e precarização do trabalho.

Autores como Andrade (2014) e Claudino (2022) destacam o afastamento da autonomia pedagógica frente aos processos de privatização, “assim como os demais serviços, os educacionais foram forçados a se reorganizar para que se tornassem competitivos, afinal, passaram a ser mais um braço do mercado capitalista” (Andrade, 2014, p. 53), Para Claudino (2023), o material entregue aos professores alfabetizadores do Pacto pela Alfabetização não deixa margem para a discussão acerca dos anseios, sonhos, desejos, muito menos o diálogo acerca de suas experiências, sejam elas exitosas ou não, afastando, assim, cada vez mais a autonomia dos professores perante seu trabalho.

Importante salientar que, ao firmar o Pacto pela Alfabetização, não se tinha evidência da abordagem de alfabetização que seria assumida, uma vez que o Instituto Projeto de Vida e o Instituto Raiar, com os quais o pacto foi firmado, necessitaram buscar institutos que seriam efetivamente os orientadores da proposta pedagógica. No Quadro 9, abaixo, destacamos as atribuições dos Institutos envolvidos no Pacto pela Alfabetização.

Quadro 9 - Atribuições dos Institutos envolvidos no Pacto pela Alfabetização

Institutos Envolvidos	Função	Ano
Instituto Projeto de Vida	Gestores financeiros para implementação de um Sistema de Ensino Estruturado.	2022/2024
Instituto Raiar	Gestores e mantenedor. Valor destinado ao acordo: R\$ 4 milhões.	2022/2024
Instituto Alfa e Beto	Fornecimento de Material didático.	2022
Instituto Edube	Fornecimento de Material didático. Desenvolvedor do Material Bases de ensino de linguagem e matemática	2023/2024
Banco Interamericano de Desenvolvimento	Fornecimento de Material didático. Vamos todos aprender a Ler e Fortalecimento da Alfabetização desenvolvidos em parceria com Edube.	2023/2024

Fonte: Sites dos institutos. Reuniões presenciais feitas para os(as) docentes alfabetizadores(as) do município, das quais a autora participou por fazer parte do corpo docente do município. Reunião – 02 de fev. de 2023.

O Pacto pela Alfabetização que, segundo o termo de cooperação, será efetivado entre 2022 e 2024, assumiu como escopo central a implantação da política pública para a alfabetização na rede.

Estamos felizes de compartilhar com vocês a parceria do Instituto Edube com o Instituto Raiar para 2023! Seguindo o Pacto pela Alfabetização, estamos juntos para potencializar os esforços na Educação em diversos municípios brasileiros por meio de pesquisas, estudos e evidências científicas aplicadas ao ensino público! O Instituto Edube e o Instituto Raiar visam atuar nas fases da pré-escola, 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, com desenvolvimento e oferta de materiais pedagógicos. **Além disso, têm o objetivo de alcançar o maior número de crianças possíveis, fortalecendo a educação brasileira.** (Uberlândia, 2024, grifos nossos)

No dia 7 de fevereiro de 2022 foi formalizada a assinatura do acordo de cooperação envolvendo o Instituto Projeto de Vida, representado por sua presidente executiva, Maria Raquel Garcia, o Instituto Raiar, representado pela diretora executiva Jaqueline de Azevedo Machado, e o município de Uberlândia, com a presença de Tania Maria de Souza Toledo, a então Secretária de Educação da cidade. Esse acordo foi estabelecido com o propósito de cooperação entre as partes mencionadas. Naquele contexto, cabe destacar as representações que assumiam os cargos de gestão da educação no município, assim como, a vertente político-partidária à frente da prefeitura.

Quadro 10 - Representações que assumiram cargos de Gestão da educação no Município durante a Gestão de Odelmo Leão (PP) (2024)

Gestor	Fundação	Formação
Tania Maria de Souza Toledo	Secretária Municipal de Educação	Pedagogia com pós-graduação em Processos de Ensino Aprendizagem
Carla Barbosa Alves	Assessora Pedagógica	Pedagogia, Mestre em Educação
Divina Lucia de Sousa	Diretora do CEMEPE ²⁶	Pedagogia com pós-graduação
Maria das Dores Porto Queiroz	Vice-Diretora do CEMEPE	Sem informação
Silvia Beatriz dos Santos	Coordenadora Socio Educacional	Mestrado Profissional em Tecnologias, Comunicação e Educação

Fonte: Ofício enviado por e-mail para a pesquisadora por membros do Pacto pela Alfabetização do município de Uberlândia.

Segundo o documento o Acordo de Cooperação possui uma vigência de três anos. Afirma que durante este período o município estaria dotado de um plano sistematizado para a recuperação, em um período de 12 meses, dos prejuízos educacionais ocasionados pela pandemia de Covid-19. O prefeito Odelmo Leão ressaltou a importância da medida, uma vez que se é necessário trazer novas ações para bons resultados na educação pública. “Nossas crianças são o nosso futuro, por isso, nos esforçamos para mitigar as adversidades trazidas pela pandemia na educação, com a implementação de novas ferramentas, a entrega de tablets com internet,

²⁶ O Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE) é uma instituição vinculada à Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Uberlândia.

disponibilização de aulas on-line e em canal aberto e a distribuição de materiais didáticos. Portanto, hoje, com a implantação do Pacto pela Alfabetização, nossas crianças terão mais um aliado para aperfeiçoar o aprendizado”, disse. (Uberlândia, 2022b)

Na mesma direção da afirmação do Prefeito, a Secretária Municipal de Educação, Tânia Toledo, dentre as suas justificativas do acordo, destaca as demandas provocadas pela pandemia. Ambos assumem, assim, a definição de que o enfrentamento dos efeitos da pandemia não estaria na busca de uma organização coletiva e contextualizada da rede municipal, mas em uma abordagem centrada em soluções pontuais e externas, como a implementação de programas e parcerias, em vez de uma análise mais profunda e estrutural dos problemas educacionais; assim, usam tais problemas para justificar a privatização da educação. Como afirma Freitas (2021): “Os defensores da privatização da Educação estão eufóricos. Com a pandemia, encontraram sua ‘janela de oportunidade’ para ampliar seus esforços por esvaziar a responsabilidade do Estado na condução da educação”.

Tais soluções privatistas caminham na contramão do PME (Uberlândia, 2015), pois este assume como eixo estruturante do Plano a gestão democrática e autônoma da rede, como analisamos nas seções anteriores. Temos, assim, uma gestão municipal que conduz decisões centralizadas e que vão a contrapelo das decisões socialmente assumidas, gerando um movimento de privatização da gestão da educação no município de Uberlândia.

Ao assumir a gestão da educação, esses institutos podem ter acesso a recursos públicos e, potencialmente, gerar lucros através de contratos e convênios com o poder público. Além disso, há um interesse ideológico subjacente na privatização do ensino, com instituições privadas muitas vezes defendendo uma visão de educação orientada para o mercado, focada em resultados quantitativos e na preparação para o mercado de trabalho, retirando a autonomia das escolas e do ensino. Essa abordagem desvaloriza aspectos como a formação integral dos alunos e a promoção da cidadania crítica, pois seguem as leis do mercado. Outro interesse que pode motivar a privatização da educação é a busca por poder e influência política. Ao assumir a gestão de escolas e programas educacionais, esses institutos podem ganhar uma posição privilegiada para exercer influência sobre políticas públicas e diretrizes educacionais, moldando o sistema de ensino de acordo com seus próprios interesses e agendas.

A construção de uma educação pública de qualidade requer um compromisso coletivo com a promoção da democracia, da justiça social e da igualdade de oportunidades para todos os alunos. Entretanto, na exposição da secretária municipal de educação Tania Toledo, destacada abaixo, a visão de que a decisão sobre o melhor caminho metodológico deve ser

definida de forma centralizada, ou melhor, a secretaria centraliza e transfere para OSCs tais decisões.

“Desde o começo da pandemia, temos monitorado o desenvolvimento de nossas crianças e criado ferramentas, a medida do possível, para aprimorar este aprendizado. O Pacto pela Alfabetização utiliza uma metodologia baseada em evidências que permitirá acompanhar o desenvolvimento de cada aluno, cada turma e cada escola. Com o Pacto esperamos que haja melhoria dos indicadores de alfabetização e consequentemente as crianças tenham a oportunidade de conquistar uma trajetória escolar que lhes assegure a educação que têm direito”, explicou a secretária municipal de Educação, Tânia Toledo. (Uberlândia, 2022)

A implementação das privatizações é uma das estratégias para a reforma do Estado implantada no país a partir dos anos de 1990, a qual, como resposta a uma suposta crise de eficácia da administração pública, propõe-se a adoção da administração gerencial (Bresser-Pereira, 1996).

A crescente privatização da gestão educacional no município suscita uma série de preocupações e demanda uma análise criteriosa dos seus impactos. Conforme destacado por Adrião (2018-2021) em suas pesquisas, a privatização tende a deslocar o foco da educação como um direito social para uma lógica mercadológica, em que o lucro e a competitividade se sobrepõem ao bem-estar e ao desenvolvimento integral dos estudantes. Nesse contexto, é crucial examinar os interesses por trás dessas decisões, especialmente as relações estabelecidas com o setor privado, que muitas vezes visam a lucratividade em detrimento da qualidade educacional. A terceirização da gestão educacional também levanta questões sobre transparência, *accountability* e participação democrática na formulação de políticas educacionais, aspectos fundamentais para uma gestão pública eficaz e responsável.

No âmbito do acordo de cooperação entre os Institutos Projeto de Vida, Raiar e a Prefeitura de Uberlândia, foram estabelecidas onze cláusulas fundamentais. Inicialmente, vale salientar que neste acordo de cooperação não há uma cláusula específica referindo-se sobre quem fornecerá o material didático usado durante o programa. Assim, no ano de 2022, o Instituto Alfa e Beto foi o fornecedor do material.

Prof. João Batista Oliveira fez palestra nessa segunda-feira, às 19h, na Associação Comercial de Uberlândia. O evento foi realizado na ACIUB – Associação Comercial de Uberlândia – e é parte da iniciativa do Pacto pela Alfabetização. **O convite para o encontro partiu dos empresários locais** – que patrocinam o Pacto. O objetivo do encontro **foi o de apresentar aos empresários locais a metodologia de trabalho do Instituto, de maneira a permitir aos financiadores acompanhar mais de perto as ações e resultados das intervenções.** O Pacto pela Alfabetização em Uberlândia se baseou num diagnóstico de todos os alunos e inclui diferentes intervenções de alfabetização para todas as séries do ensino fundamental. A expectativa é acertar o passo em 2022, de maneira que a partir de 2023 a alfabetização se limite aos alunos do 1º ano. (Instituto Alfa e Beto, 2022, grifo nosso)

Como explanamos, no ano de 2023 o Instituto Raiar fez seu acordo de cooperação com o Edube, assim o material didático para a rede municipal passou a ser fornecido pelo Edube, devido ao Pacto pela Alfabetização em Uberlândia.

O acordo reforça diretrizes essenciais para o Instituto Raiar e para a implementação do Programa nos municípios participantes: **estruturação do ensino e da gestão pedagógica**, acompanhamento do desenvolvimento de cada criança a partir de indicadores de resultados e mobilização da comunidade para a causa da alfabetização. A atuação do Pacto em 2023 terá foco sobre as etapas de pré-escola, 1º e 2º anos. O desenvolvimento e a oferta de recursos pedagógicos para a estruturação do ensino, que agora contam com a parceria do Edube, estão atrelados à **Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e ao Plano Nacional de Alfabetização (PNA)**. Todo o material desenvolvido terá direito de uso público e poderá ser utilizado pelos municípios mesmo após a finalização do acordo de cooperação com o Pacto. (Instituto Edube, 2023, grifo nosso)

No acordo de cooperação entre municípios e institutos as cláusulas delinham os termos e compromissos assumidos pelas partes envolvidas, abrangendo aspectos desde a estruturação do programa até as responsabilidades específicas de cada entidade na implementação e acompanhamento do Pacto pela Alfabetização - Uberlândia. O que se evidencia é a transferência da gestão pedagógica do município para os institutos.

O acordo estabelecido entre o município de Uberlândia, o Instituto Projeto de Vida e o Instituto Raiar encontra fundamentação no Artigo 31 da Lei 13.019/2014.

Art. 31. Será considerado inexigível o chamamento público na hipótese de inviabilidade de competição entre as organizações da sociedade civil, em razão da natureza singular do objeto da parceria ou se as metas somente puderem ser atingidas por uma entidade específica, especialmente quando: (Redação dada pela Lei nº 13.204, de 2015); I - o objeto da parceria constituir incumbência prevista em acordo, ato ou compromisso internacional, no qual sejam indicadas as instituições que utilizarão os recursos; (Incluído pela Lei nº 13.204, de 2015); II - a parceria decorrer de transferência para organização da sociedade civil que esteja autorizada em lei na qual seja identificada expressamente a entidade beneficiária, inclusive quando se tratar da subvenção prevista no inciso I do § 3º do art. 12 da Lei nº 4.320, de 17 de março de 1964, observado o disposto no art. 26 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000. (Brasil, 2014a)

Esse dispositivo legal delinea situações excepcionais nas quais não se faz necessário um processo de seleção entre diversas entidades para formalizar parcerias. Essa dispensa de seleção ocorre quando o propósito da parceria é singular ou quando a entidade beneficiária já está previamente determinada por acordos internacionais ou legislação específica.

No contrato de cooperação firmado define-se na cláusula do ônus e dos recursos orçamentários que as condições financeiras relacionadas ao repasse de recursos para os Institutos Projeto de Vida e Raiar no contexto das ações planejadas no plano de ação. A cláusula reforça de forma inequívoca que, em nenhuma circunstância, o município efetuará repasses ou pagamentos de recursos aos mencionados institutos com o propósito de financiar as atividades

delineadas no plano de ação. Contudo, a cláusula incorpora uma disposição que concede à Prefeitura a prerrogativa de alocar recursos próprios, caso opte por acelerar ou ampliar as ações voltadas para o aprimoramento da política educacional ou custear atividades relevantes que não estejam originalmente previstas no plano de trabalho anualmente acordado. Essa flexibilidade confere à administração municipal a autonomia para investir em iniciativas adicionais, indo além das obrigações estabelecidas no acordo formal (Uberlândia, 2022). Permite-se, assim, a transferência de recursos públicos para a gestão dos institutos.

[...], conclui-se que a privatização caminha a passos largos, violando e negando direitos sociais, dentre os quais, o direito à educação pública, universal, gratuita, presencial, laica, crítica, de qualidade e socialmente referenciada. O desmonte do direito à educação, e conseqüentemente das políticas públicas que o garantem, tornando-as apenas políticas sociais – que podem ser tanto públicas, quanto privadas – vem-se consolidando em processos de privatização da educação básica e superior, intensificados nos governos neoliberais (Ferreira; Marques, 2021, p. 10)

Portanto, ao permitir a transferência de recursos públicos para a gestão dos institutos, o poder público pode estar contribuindo para a ampliação desses processos privatistas e para os impactos negativos associados a eles.

Na cláusula terceira, tratando-se das atividades, temos:

I. Implementação de um **Sistema de Ensino Estruturado que prevê: plano pedagógico de ensino comum à toda a Rede, oferta de materiais didáticos para professores e alunos, capacitação de professores** e apoio permanente à prática pedagógica para todos os alunos em processo de alfabetização na Rede Municipal. O Sistema de Ensino a ser implementado está alinhado com **a Política Nacional de Alfabetização** (Decreto nº 9.765), é baseado em estratégias devidamente articuladas e fundamentadas em **evidências científicas** e melhores práticas, inclusive de implementação, de forma a assegurar o sucesso do mesmo e o envolvimento das partes.

II. Estruturação de um sistema de **gestão da aprendizagem com base em indicadores de resultados**, que permita o acompanhamento de cada escola, cada turma e cada aluno e a implantação de **medidas corretivas** que apoiem a prática docente e a aprendizagem, sempre que necessário. Os principais indicadores a serem monitorados são: **cumprimento do ritmo do programa, frequência escolar dos alunos e seu desempenho nos testes bimestrais**.

III. Mobilização social: elaboração de estratégias de base comunitária **que incentivem o engajamento e a participação de toda a comunidade escolar no processo de qualificação da educação pública**. (Uberlândia, 2022, p. 1-2, grifo nosso)

Ou seja, a cláusula terceira do documento delineia uma série de atividades a serem implementadas no contexto da Rede Municipal de Educação de Uberlândia. A ideia de “mobilização social” mencionada na cláusula parece estar mais relacionada à execução de estratégias definidas por avaliadores externos do que a um processo genuíno de engajamento da comunidade escolar na melhoria da qualidade da educação. Isso sugere uma abordagem mais superficial e burocrática, que pode não levar em consideração as vozes e experiências dos professores, alunos e famílias envolvidos. A cláusula terceira do documento revela uma

abordagem que valoriza a padronização, a mensuração de resultados e a gestão centralizada, em detrimento da consideração das especificidades contextuais e da participação genuína da comunidade escolar no processo educacional. Essa concepção pode limitar a eficácia das políticas propostas e minar os esforços para promover uma educação mais inclusiva, equitativa e de qualidade para todos os(as) estudantes.

Compreende-se, então, que o Acordo de cooperação delinea uma estratégia abrangente composta por três pilares fundamentais. O primeiro destaca a implementação de um sistema de ensino estruturado, cujo alinhamento com a PNA reflete uma abordagem que se diz embasada em evidências científicas, propondo um plano pedagógico unificado, oferta de materiais didáticos específicos e capacitação que julgam ser qualificada para o programa.

O segundo pilar possui foco em indicadores de resultados que, conforme analisado na seção anterior, reflete uma abordagem baseada em uma concepção quantitativa e positivista do processo educacional. Essa perspectiva tende a simplificar a complexidade da aprendizagem, reduzindo-a a métricas mensuráveis e desconsiderando o contexto socioeconômico dos(as) estudantes. Ao enfatizar principalmente o cumprimento de metas quantitativas, como o desempenho em testes padronizados, essa abordagem negligencia as diferentes realidades e desafios enfrentados por estudantes de diferentes origens e contextos.

A terceira dimensão, Mobilização Social, destaca a ideia de “participação” como execução de decisões tomadas pelos avaliadores dos institutos, sem o efetivo envolvimento da comunidade e mesmo da rede de ensino enquanto intervenção consciente de transformação da prática pedagógica.

Na dinâmica desses três pilares fundamentais, revela a influência significativa que entidades externas podem exercer sobre as políticas educacionais, determinando não apenas os conteúdos curriculares, mas também aos formatos e as estratégias pedagógicas adotadas. Ao considerar a relação com o sistema de ensino estruturado, é crucial analisar criticamente como esses elementos podem interagir, potencialmente afetando a equidade, a diversidade e os valores democráticos no contexto educacional.

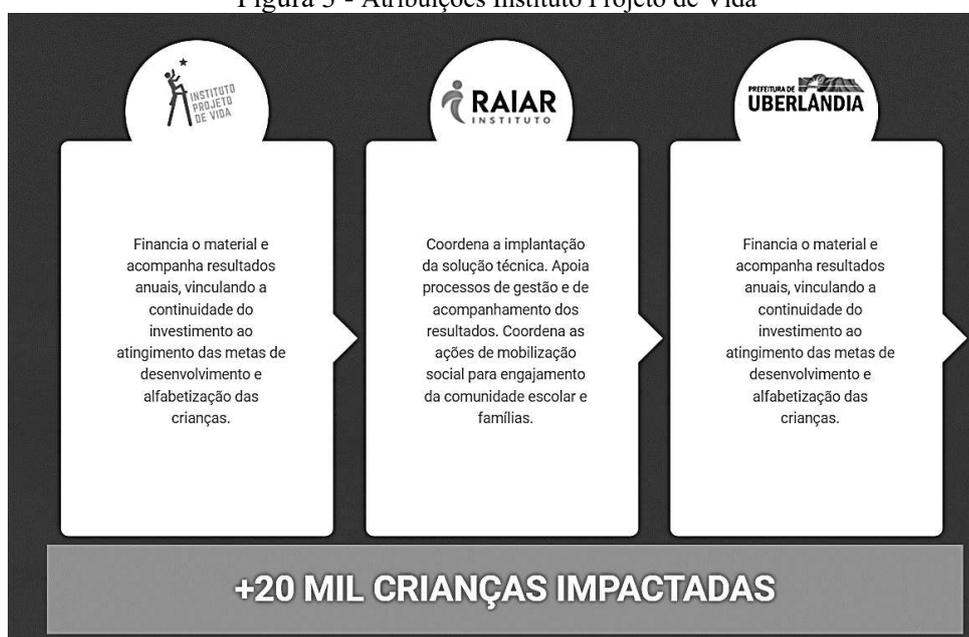
O importante não é transmitir conteúdo específico, mas despertar uma nova forma de relação com a experiência vivida. A transmissão de conteúdos estruturados fora do contexto social do educando é considerada “invasão cultural” ou “depósito de informações” porque não emerge do saber popular. Portanto, antes de qualquer coisa, é preciso conhecer o aluno. Conhecê-lo enquanto indivíduo inserido num contexto social de onde deverá sair o “conteúdo” a ser trabalhado (Feitosa, 1999 grifos nossos).

A promoção de um sistema de ensino estruturado deve ser cuidadosamente avaliada para garantir que a busca por eficiência não comprometa a autonomia e os princípios fundamentais da educação pública.

Salientamos, ainda, quanto à análise do documento que segundo as garantias definidas na Cláusula que trata das atribuições, o **Instituto Projeto de Vida** tem como responsabilidades principais: garantir recursos financeiros para a implementação de eixos específicos do programa; fornecer metodologia de Ensino Estruturado; acompanhar o cumprimento das responsabilidades do município; oferecer suporte na construção de estratégias de comunicação; articular o Sistema de Garantia de Direitos das Crianças; e avaliar continuamente a parceria. No caso do **Instituto Raiar**, suas atribuições descritas envolvem: assegurar recursos financeiros para a implementação de outros eixos do programa; prestar consultoria para a formação da equipe de gestão; acompanhar resultados; dar suporte na construção de estratégias de comunicação; apoiar a articulação do Sistema de Garantia de Direitos das Crianças; e avaliar a continuidade da parceria. Por sua vez, o Município de Uberlândia é responsável por: implementar as ações previstas no programa; assegurar recursos necessários; disponibilizar equipe técnico-pedagógica; garantir alinhamento e liderança na execução das estratégias; e realizar avaliações de resultados e procedimentos de acompanhamento e fiscalização da parceria (Uberlândia, 2022).

Na Figura 3 destacamos essas atribuições sintetizadas e publicizadas no site do Instituto Projeto de Vida (2023):

Figura 3 - Atribuições Instituto Projeto de Vida



Esses recursos, provenientes de empresas com isenção de impostos, quando transferidos para ação social, constituem uma fonte importante de financiamento para programas educacionais como o mencionado. Isto denota que, de forma indireta, é o próprio recurso público que acaba por alimentar essas ações, uma vez que deixar de recolher imposto afeta diretamente o recurso recolhido e que poderia ser gerido pelo Estado. Como destaca Freitas,

Os processos de privatização das escolas e sua transferência para empresários e para entidades confessionais, com ou sem fins lucrativos, são uma forma de aprisionamento das escolas que garantem o controle sobre a formação da juventude por agentes conservadores e neoliberais ideologicamente seguros, afastando o Estado da educação. Aqui, não se deseja de “melhorar a escola pública” como proclamam, mas eliminá-la, deslocando paulatinamente recursos para a iniciativa privada e confessional e sufocando o desenvolvimento da rede pública de gestão pública. As consequências disso são amplamente conhecidas e registradas na literatura. A ideia de que, em Educação, não existe esquerda ou direita, é uma falácia que visa desmobilizar para reinar. (Freitas, 2022)

No entanto, é necessário analisar o papel desempenhado por instituições privadas na formulação e implementação de políticas educacionais, especialmente no que diz respeito à influência que podem exercer sobre a agenda e as prioridades da educação pública. A parceria entre os Institutos Raiar e Projeto de Vida e o município de Uberlândia levanta questões sobre a privatização de serviços e a dependência de recursos externos para o funcionamento de programas educacionais, o que pode comprometer a autonomia e a sustentabilidade dessas iniciativas a longo prazo.

Essa relação entre organizações privadas e o poder público reflete a tendência de delegação da gestão educacional a entidades privadas, seja para atuar diretamente na administração de unidades escolares ou no desenvolvimento e implementação de políticas educacionais. Como analisa Adrião (2018)

Tais processos de transferência da gestão educacional para setores privados assentam-se na possibilidade de introdução de sistemáticas de monitoramento sobre o trabalho pedagógico e sobre as atividades escolares tendo em vista a promessa de geração de informações para qualificar a tomada de decisão e a melhoria dos sistemas de ensino. As alternativas ofertadas envolvem a adoção de sistemas e plataformas digitais para coleta e gerenciamento de informações sobre desempenho de estudantes em testes de larga escala ou avaliações diversas; frequência de docentes e estudantes; a criação de esferas de gerenciamento e de modalidades de seleção de pessoal específicas para acompanhamento das medidas introduzidas; preveem a criação de banco de dados coletados junto aos sistemas de ensino e geridos pelo setor privado etc. (Adrião, 2018, p. 19-20)

Portanto, evidenciamos que essas estratégias, articuladas pelos institutos, como a introdução de sistemas de monitoramento e avaliação, alinhada à promessa de obtenção de dados cruciais para embasar a tomada de decisões e o aprimoramento contínuo do sistema

educacional, convergem com os processos de transferência da gestão educacional para setores privados.

A cláusula de monitoramento e avaliação desse acordo revela a complexidade da gestão e avaliação do programa educacional proposto, porém essa especificidade também pode ser vista como um ponto de preocupação no contexto da privatização da educação.

Ao estabelecer uma série de indicadores para avaliação, como ritmo, frequência escolar e desempenho dos alunos, a cláusula destaca a necessidade de acompanhamento constante. No entanto, ao designar a responsabilidade por essas avaliações e pela execução do projeto para entidades privadas, como os Institutos Raiar e Projeto de Vida, podemos argumentar que há um risco de direcionamento do foco para questões mais voltadas aos resultados e métricas do que ao verdadeiro processo educacional.

A iniciativa privada aposta na concorrência como forma de alavancar a qualidade (que é o que faz nas empresas) e, como consequência, defende a transferência das escolas para a iniciativa privada administrar, sob concessão. Ocorre que a educação não é um território que possa melhorar com a introdução de mera concorrência, pois há problemas estruturais e, além disso, não é um local onde se possa falar de ganhadores e perdedores – algo típico nos ambientes de concorrência. O modelo educacional baseia-se unicamente em ter ganhadores. (Freitas, 2016a, p. 28)

Podemos, então, implicar em uma excessiva pressão por resultados e, por conseguinte, uma ênfase excessiva em métricas de desempenho, negligenciando aspectos qualitativos do processo educativo, como a criatividade, a adaptação pedagógica e a valorização do processo de aprendizagem em si.

Como destacado anteriormente, temos uma Secretária de Educação, juntamente com sua assessoria, que transfere a responsabilidade da alfabetização para OSCs que têm como gestores empresários, com formação largamente distanciada do campo da educação. Em contrapartida, o município de Uberlândia possui uma longa trajetória de formação do seu corpo docente e dispõe da possibilidade de estabelecer uma colaboração significativa com uma Universidade Pública que conta com uma faculdade de educação e uma equipe de formação qualificada. Nesse sentido, surge a indagação sobre qual qualidade de educação está sendo defendida por uma gestão que opta por firmar acordos com instituições privadas, cujos interesses podem estar mais alinhados com a lógica do mercado do que com as necessidades reais da comunidade educacional. É fundamental que sejam levantadas questões sobre a transparência e a legitimidade desses acordos, bem como sobre os critérios utilizados para a seleção dessas parcerias e a avaliação de sua eficácia na melhoria da educação no município.

Portanto, a privatização da gestão da educação, sob a justificativa de buscar aprimoramentos na qualidade da educação, refletem a dinâmica das mudanças na gestão pública

e suas implicações no âmbito educacional, tanto em nível sistêmico quanto na administração escolar específica.

Na cláusula de monitoramento e avaliação foram apresentados os principais indicadores que necessitam ser acompanhados, com metas específicas para cada um delineadas no Plano de Trabalho²⁷.

a) Ritmo: avalia o cumprimento do cronograma planejado por parte dos professores e contribui para a unidade de aprendizagem na Rede Municipal. Este indicador garante que os alunos terão acesso ao **conteúdo na ordem adequada**.

b) Frequência escolar: medirá a frequência de cada aluno, de cada turma e de cada escola.

c) Desempenho: mede a aprendizagem dos alunos bimestralmente.

Parágrafo único: os indicadores acima deverão ser gerados pelas escolas e avaliados em conjunto com a equipe de gestão do projeto bimestralmente, implantando medidas **de aprimoramento e suporte a prática dos professores sempre que necessário**.

(Uberlândia, 2022, p. 3, grifos nossos)

A abordagem do monitoramento e avaliação delineada no Acordo de Cooperação, segundo o documento, é crucial para assegurar a efetividade do plano educacional. No entanto, ao relacionarmos esse trecho à perspectiva de privatização, conforme abordado por Adrião (2018), é possível identificar potenciais desafios e críticas. A privatização da gestão educacional muitas vezes envolve a introdução de sistemas de monitoramento e avaliação, sobretudo aqueles baseados em indicadores de desempenho. Contudo, não há indicativos de dimensões essenciais da valorização e qualidade da educação pública, tais como: condição de trabalho; número de estudantes por turma; atendimento educacional especializado; melhoria das condições físicas das instituições; formação continuada dos(as) professores(as); e acesso equitativo aos recursos educacionais. Esses aspectos, dentre outros, são fundamentais para garantir não apenas a efetividade do processo de alfabetização, mas também a qualidade da educação como um todo.

Segundo Magda Soares (2020), é essencial considerar a diversidade de contextos e trajetórias de aprendizagem dos(as) alunos(as), bem como a valorização dos conhecimentos prévios trazidos por eles para a sala de aula. Paulo Freire (1982), por sua vez, destaca a importância da prática dialógica e da conscientização crítica como elementos centrais no processo de alfabetização, promovendo a reflexão sobre a realidade e a transformação social. Na mesma direção, a qualidade do material didático utilizado é um fator determinante na eficácia do ensino da leitura e escrita. De acordo com as perspectivas de Soares (2020), o material deve ser contextualizado, significativo e promover a reflexão crítica, proporcionando

²⁷ Como destacado na introdução da dissertação, na metodologia, ainda que tenhamos solicitado documentos como avaliação feita pelos professores, não tivemos acesso.

experiências de leitura e escrita que estejam relacionadas à vida dos(as) estudantes e às questões sociais relevantes para eles(as). Assim, é imprescindível que os materiais didáticos utilizados estejam alinhados com abordagens pedagógicas que valorizem a diversidade linguística e cultural dos(as) estudantes, bem como estimulem o desenvolvimento de habilidades de leitura crítica e produção textual. Como destacamos anteriormente,

Na educação, a privatização acontece de múltiplas formas [...] isto ocorre na formação de professores, no monitoramento dos sistemas educativos, no patrocínio de avaliações internacionais, entre outras ações, para as quais são estabelecidas metas a serem cumpridas que interferem tanto na gestão como no próprio currículo escolar. Exemplo significativo ocorre quando, através da privatização endógena, a gestão pública passa a ser regida pelas normas do mercado. (Peroni; Sheibi, 2018, p. 387-388)

A possibilidade de estabelecer metas e indicadores, como mencionado anteriormente, pode ser interpretada como uma abordagem gerencialista, comum em processos de privatização. A privatização, nesse contexto, pode ser percebida como uma instrumentalização da gestão educacional, com foco em demasia na eficiência e resultados quantificáveis, em detrimento de uma abordagem mais holística e centrada no processo educacional.

O Acordo de Cooperação apresenta, ainda, uma cláusula específica que estabelece as disposições referentes à vigência, denúncia e rescisão do acordo. Na Vigência o acordo entra em vigor a partir da data de publicação do seu extrato no Diário Oficial do Município, de 07 de fevereiro de 2022, permanecendo válido até o dia 31 de dezembro de 2024. A prorrogação poderá ocorrer por mútuo interesse entre as partes.

Porém, de acordo com Uberlândia (2022), a OSC poderá solicitar a prorrogação da vigência, desde que devidamente fundamentada, com protocolo realizado com no mínimo 30 (trinta) dias de antecedência ao término inicialmente estipulado. Tal prorrogação seguirá as normativas previstas no Artigo 55 da Lei Federal nº 13.019/2014 (Brasil, 2014b), assim como no Decreto Municipal nº 17.415, datado de 28 de dezembro de 2017 (Brasil, 2017b), mediante termo aditivo. O Acordo de Cooperação poderá ser denunciado a qualquer momento, mediante apresentação de justa causa, respeitando-se o prazo mínimo de 60 (sessenta) dias de antecedência para a publicidade dessa intenção. Além disso, poderá ser rescindido, independentemente de notificação prévia ou interpelação judicial ou extrajudicial, em casos de execução em desacordo com o Plano de Trabalho, inadimplência de cláusulas pactuadas ou constatação, a qualquer momento, de falsidade ou incorreção em qualquer documento apresentado.

Analisando este acordo de cooperação, compreendemos que a atuação dos Institutos Projeto de Vida e Instituto Raiar em Uberlândia se alinha com essa tendência de privatização,

destacando-se como exemplos tangíveis das alterações na gestão educacional. Essas parcerias ilustram não apenas a crescente participação de organizações privadas no âmbito educacional, mas também a dinâmica das transformações na gestão pública e suas consequências no sistema educativo, tanto em um contexto sistêmico quanto no nível operacional das unidades escolares.

4.2 Acordo firmado entre Instituto Raiar, Projeto de Vida e o município de Uberlândia: quem são e quais os seus princípios?

Por meio da análise documental, buscamos nesta subseção apresentar os Institutos Raiar, Projeto de Vida, bem como, os Institutos responsáveis pelo fornecimento de materiais didáticos desde o início do pacto até os dias atuais: Instituto Alfa e Beto e Edube. O objetivo é compreender os institutos com os quais o município de Uberlândia fez o “pacto” pela alfabetização. Quem são e qual a concepção de alfabetização orienta os institutos para os quais a prefeitura transferiu a gestão da proposta pedagógica de alfabetização do Município? Visamos, assim, apreender as características desses institutos e como desempenham e impactam a comunidade escolar.

4.2.1 Instituto Raiar

O Instituto Raiar se define como uma OSC sem fins lucrativos, fundada em 2020, que surgiu da trajetória de empreendedorismo social de Márcia Leal²⁸, uma das pessoas que ajudou a fundar a instituição. Essa jornada teve início em 2012, quando começou a estabelecer parcerias com escolas públicas de Samambaia (Distrito Federal), tendo como um dos principais objetivos a criação de um método que, segundo a OSC, colaborasse com a melhora da forma como as crianças eram alfabetizadas e contribuísse para o crescimento completo delas (Instituto Raiar, 2022).

Afirmam, ainda, que diante dos resultados no decorrer dos anos e, visando aperfeiçoar a política de alfabetização em redes municipais, o instituto oferece apoio técnico e financeiro para o processo de alfabetização de crianças de nove municípios brasileiros. O discurso oficial do Instituto busca legitimar um imaginário de “engajamento social”, como se evidencia nas informações disponibilizadas em seu site: “Junto aos municípios, o Instituto Raiar apoia a qualificação dos processos de ensino a partir de indicadores e metodologias estruturadas e

²⁸ Fundadora do Instituto Raiar, é psicóloga com atuação em processos de aprendizagem organizacional e liderança orientada por propósito.

promove engajamento social para a união da comunidade escolar em prol da educação pública de qualidade” (Instituto Raiar, 2024).

No entanto, ao analisar as informações disponíveis no site oficial do Instituto, percebemos uma tentativa de autopromoção e convencimento social, através da defesa do compromisso com a educação pública e da união entre entidades governamentais e a sociedade civil. Isso sugere uma narrativa que busca legitimar a atuação do Instituto em prol da educação pública e da redução da pobreza e das disparidades sociais, embora haja uma carência de detalhes sobre os resultados concretos e os impactos efetivos de suas iniciativas. Concordamos com Ceccon (2013) que institutos como esses, podem trazer alteração do propósito da educação, transformando-a em uma ferramenta para interesses privados, redefinindo seu significado. Isso conduz a uma relação entre Estado e cidadão fundamentada na lógica de mercado, em que o cidadão é tratado como um mero consumidor, em vez de um agente político detentor de direitos.

Sua abordagem de atuação se baseia, de acordo com dados do site, em três pilares:

Quadro 11 - Pilares da abordagem de atuação – Instituto Raiar

Soluções técnicas	Modelagem de gestão	Mobilização Social
Implementação de um Sistema de Ensino Estruturado, que combina pedagogia e gestão, inclui um programa de ensino, materiais didáticos, planos de curso e aula, métodos de avaliação, recuperação e ferramentas de administração.	Organização do processo de gestão por meio de indicadores de aprendizagem. Cada fase do programa segue um ciclo de planejamento, implementação e avaliação de resultados, implementando medidas corretivas para atingir as metas estabelecidas.	Engloba os engajamentos sociais de desenvolvimento e execução de estratégias de comunicação com o objetivo de envolver toda a comunidade escolar na criação e garantia de uma educação básica de qualidade.

Fonte: Instituto Raiar (2024). Elaboração própria.

Compreendemos que os três pilares do programa descrito pelo Instituto refletem uma abordagem gerencialista²⁹ da educação, pois enfatiza a implementação de soluções técnicas e modelos de gestão baseados em indicadores de desempenho e resultados. Primeiramente, ao propor a implementação de um Sistema de Ensino Estruturado, o Instituto Raiar adota uma abordagem técnica que combina pedagogia e gestão, fornecendo um conjunto de diretrizes, materiais didáticos e métodos de avaliação padronizados. Essa visão gerencialista busca controlar e padronizar os processos educacionais para garantir resultados mensuráveis e previsíveis.

²⁹ “O gerencialismo é uma abordagem administrativa que destaca a importância da gestão eficiente e eficaz na busca por resultados organizacionais. Ele se concentra nas práticas e técnicas gerenciais, visando melhorar a eficiência, a produtividade e a performance das organizações. A abordagem gerencialista frequentemente valoriza a aplicação de métodos científicos na gestão, a ênfase em metas quantificáveis, a busca por eficiência operacional e a tomada de decisões baseada em dados e análises” (Newman; Clark, 1997).

Além disso, a modelagem de gestão proposta pelo programa, com base em indicadores de aprendizagem e ciclos de planejamento, implementação e avaliação, demonstra uma preocupação com a eficiência e eficácia dos processos sem, contudo, destacar as particularidades contextuais e as demandas quanto à efetivação destes resultados, evidenciando características centrais da abordagem gerencialista. A ênfase na definição de metas e na correção de desvios para alcançar esses objetivos conjuga uma visão pragmática e orientada para resultados. Por fim, a Mobilização Social proposta pelo Instituto Raiar sugere uma abordagem participativa, entretanto, esta é centrada na gestão e no controle externo. Ao envolver a comunidade na execução das estratégias de comunicação, o programa busca legitimar suas ações e garantir adesão às políticas educacionais definidas pela instituição. Concordamos com Freitas (2022) que não podemos nos enganar, a intenção por trás da terceirização não é aprimorar as escolas públicas, mas eliminar por completo a rede pública de ensino, retirando a responsabilidade pela educação do Estado.

Atualmente, o Instituto Raiar é “parceiro” das redes municipais de Sapucaia do Sul/RS, Canoas/RS, Santa Maria/DF, Uberlândia/MG e Recanto das Emas/DF.

O Instituto Raiar (2024) justifica sua atuação apoiado na tese de que a alfabetização é considerada uma etapa essencial para a trajetória escolar das crianças e, para tanto, se fundamentam em dados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA-2016), que, segundo o Instituto, revelam que mais da metade das crianças brasileiras não alcançam as habilidades de leitura esperadas ao término do 3º ano do ensino fundamental, impactando adversamente a jornada educacional, resultando em elevadas taxas de reprovação, distorção idade-série, abandono e evasão escolar.

Segundo Freitas (2023), utilizar testes padronizados para informar aos professores sobre o que está ocorrendo em suas próprias salas de aula é, na verdade, pouco eficaz. No máximo, sua utilidade seria, com todas as precauções e em conjunto com outros indicadores, servir como base para uma análise crítica das políticas públicas governamentais.

Outro argumento defendido pelo Instituto é da alfabetização como base para o desenvolvimento contínuo das crianças ao longo de suas vidas. Essa relação argumentativa é assumida como alicerce para o apelo ao apoio abrangente da sociedade para essa causa.

Quanto mais cedo uma criança aprende a ler, melhor ela lê e mais ela gosta de ler. Há décadas, estudos longitudinais demonstram que crianças ensinadas a ler aos seis anos de idade leem com melhor fluência e compreensão do que crianças que foram ensinadas a ler aos sete ou oito anos. E mais: as crianças que aprendem a ler mais cedo têm maior probabilidade de desenvolver gosto pela leitura (Durkin, 1960). A aquisição de habilidades de leitura e matemática na idade certa tem efeitos de longo prazo – e isso influencia sua condição futura. Estudo nacional sobre o

desenvolvimento infantil no Reino Unido demonstrou que crianças com os melhores desempenhos em leitura e matemática aos sete anos tinham melhores empregos, moradias e salários aos 42 anos, independentemente de outras variáveis (Universidade de Edimburgo, 1958). **A alfabetização baseada em evidências** tem resultados efetivos sobre a vida das crianças e sobre os indicadores de aprendizagem. A maioria dos países que melhoraram a alfabetização nas últimas décadas fundamentaram suas políticas públicas nas evidências **mais atuais das ciências cognitivas, em especial da ciência cognitiva da leitura** (Academia Brasileira De Ciências, 2011). (Instituto Raiar, 2024, grifos nossos)

Assim, o excerto destaca a concepção de alfabetização que se autointitula “baseada em evidências”, as quais teriam como base as “atuais ciências cognitivas”. Estamos de acordo com Claudino (2022, p. 143): “A alfabetização baseada em evidências científicas, idealizada pela atual política nacional, nega todo o caminho percorrido pelos pesquisadores da área, cujas obras de grande riqueza científica adentraram o estudo, e sua contribuição para a alfabetização em nosso país”. A produção dessas evidências científicas tem constituído objeto de estudo nos quais autores como Durkin³⁰ (1960), Sargiani³¹ (2018) e Oliveira³² (2021); estes dois últimos autores se uniram com o Instituto Raiar na produção do material oferecido para as escolas municipais de Uberlândia, Oliveira no ano de 2021 e Sargiani no ano de 2024.

Embora a abordagem da alfabetização fundamentada em evidências possa parecer promissora à primeira vista, ela também tem sido alvo de críticas por parte de alguns especialistas em educação, como Freitas (2023), que nomeou essa política de evidências como “zumbi”, pois é aquela que persiste mesmo quando demonstra sua ineficácia, incapaz de ser autocrítica, insistindo que o fracasso se deve apenas a uma dose insuficiente do remédio ou à sua administração inadequada. No entanto, há outra estratégia “zumbi” pela qual essas políticas continuam a ressurgir.

Consiste em argumentar que a política educacional neoliberal teve problemas devido a consequências fortes que se seguiram às avaliações e que, modificadas tais consequências, elas funcionarão melhor. Consiste ainda em ocultar algumas das consequências e finalidades mais duras desta política como seu desdobramento no uso de vouchers para induzir a privatização. Mantém-se todo o quadro de pressão via metas, avaliação censitária e meritocracia e muda-se a intensidade das consequências e ocultam-se seus desdobramentos, de forma a que levem menos bandeiras vermelhas. As fundações e institutos privados, bem como a academia deles dependente, de forma conscientemente ou não, são mestres nesta prestidigitação “**baseada em evidências**” escolhidas por eles mesmos. (Freitas, 2023, grifo nosso)

Portanto, é importante considerar essas críticas ao adotar uma abordagem de alfabetização dita fundamentada em evidências. A admissão desta concepção que passou a

³⁰ Autor que não conseguimos identificar, pois não encontramos a referência bibliográfica adequada no site dos institutos.

³¹ Renan Sargiani – Instituto Edube.

³² João Batista Oliveira.

embasar a rede municipal de educação diante do “Pacto pela Alfabetização” demandaria profundo estudo e análise de toda a comunidade para apreender se esta é realmente a concepção de alfabetização que se almeja. A busca por práticas pedagógicas mais críticas e sensíveis ao contexto socioeconômico e cultural dos(as) estudantes também coloca em questão esta concepção que centraliza aspectos cognitivos sem uma sólida interrelação com as demais dimensões da criança e do contexto socioeconômico e cultural que ela vivencia.

Cabe, ainda, destacar que fazem parte do Conselho Consultivo deste instituto:

Quadro 12 - Conselho Consultivo Instituto Raiar

Membro do Instituto	Formação	Campo de atuação divulgada pelo site do Instituto Raiar	Função no Instituto
Márcia Leal	Graduação em Psicologia - com atuação em processos de aprendizagem organizacional e de liderança orientada por propósito.	Foi, por mais de duas décadas, sócia e executiva do Grupo Hospitalar Santa Luzia/DF. Há 9 anos atua como investidora e empreendedora social com foco na promoção da alfabetização em escolas públicas, a partir de programas com impacto efetivo e mensurável.	Fundadora do Instituto Raiar
Alceu Alves da Silva	Graduação em Ciências Contábeis com ênfase em administração hospitalar.	Ocupou cargos de direção em empresas pública, filantrópica e privada. Foi superintendente executivo do Hospital Mãe de Deus/POA e vice-presidente do Hospital de Clínicas/POA. Possui vivência em gestão pública como chefe de gabinete e assessor especial do Ministério da Saúde . É conselheiro independente há mais de 10 anos, atuando em conselhos de administração de grupos hospitalares. Atualmente, é vice-presidente da MV Sistemas e docente em cursos de graduação e pós-graduação.	Executivo sênior com ampla experiência em gestão estratégica .
Fernando Coelho	Administrador de empresas pela FEA/USP, com especialização em Finanças.	20 anos de experiência no mercado financeiro em instituições como ABN Amro, GPS Julius Baer, Credit Suisse e BTG Pactual atuando com alocação de capital. Atualmente é sócio responsável por liderar o time do BTG Pactual Family Office, célula responsável pela gestão patrimonial de grandes grupos econômicos, apoiando na gestão dos bens líquidos, investimentos diretos e legados familiares .	Executivo sênior
Jaqueline Machado	Formada em Relações Públicas, pós-graduada em controladoria estratégica e mestre em administração (UFRGS).	Possui sólida experiência em gestão de implantação de programas com impacto social nas áreas de saúde pública e educação . Nos últimos dez anos foi responsável por coordenar o planejamento e a implantação de programas de abrangência nacional de organizações como: Ministério da Saúde, Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), Departamento Penitenciário Nacional (Depen) e agências das Nações Unidas no Brasil como: UNODC, UNFPA e PNUD. Atualmente, é diretora-executiva do Instituto Raiar e tem se aprofundado em estudos a respeito de estratégias de mobilização e	Diretora Executiva.

		engajamento comunitário para transformação de realidades sociais.	
--	--	---	--

Fonte: Instituto Raiar (2024). Elaboração própria.

Observamos no quadro acima a presença significativa de executivos e empresários com experiência em gestão estratégica na área da saúde, liderança organizacional e alocação de capital. Esses(as) profissionais possuem histórico em cargos de direção em empresas públicas, filantrópicas e privadas, o que indica a forte influência dos ideais do setor privado na gestão e implementação de iniciativas educacionais mediada pelo instituto. Evidenciamos, ainda, a limitação da formação na área da educação, o que leva a questionar qual a sustentação para assumir tais profissionais como referência.

Os atuais reformadores empresariais apenas retomam esta filosofia pragmatista do começo do século passado em outros níveis de exigência tecnológica e de controle social e lhe dão aparência de “inovação” – no fundo, trata-se novamente de adaptar a escola às exigências oriundas do mundo do trabalho e, em especial, ao aumento da produtividade de forma a recompor taxas de acumulação de riqueza. (Freitas, 2014, p. 21)

A participação desses empresários e executivos em OSCs como o Instituto Raiar, voltado para a promoção da alfabetização em escolas públicas, sugere uma tendência crescente de envolvimento do setor privado na oferta de serviços educacionais. Essas iniciativas muitas vezes são apresentadas como soluções inovadoras e eficazes para os desafios enfrentados pelo sistema público de ensino, especialmente no que diz respeito à qualidade e eficiência; no entanto, a atuação desses(as) empresários(as) na educação está alinhada a princípios que justamente degradam a educação pública e os princípios democráticos. A privatização da educação, que é conduzida por uma lógica mercadológica, pode resultar na exclusão de grupos sociais marginalizados, na fragmentação do sistema educacional e na precarização da autonomia pedagógica do professor, uma vez que centraliza as decisões e coloca-o como mero executor.

4.2.2 Instituto Projeto de Vida

O Instituto Projeto de vida, de acordo com os dados disponíveis em seu site³³, é uma OSC sem fins lucrativos fundada em 2018 por dois empresários do município de Uberlândia/MG, Ricardo Rocha, presidente da Softbox/LuizaLabs³⁴, e Felipe Calixto, presidente da Sankhya Gestão de Negócios³⁵. O objetivo seria, segundo os fundadores, desenvolver algo com grande impacto social.

O Instituto Projeto de Vida é uma organização social que surgiu como uma forma prática de dar oportunidades a pessoas, comunidades e escolas através da educação e da disponibilidade de ferramentas e profissionais que auxiliam no desenvolvimento profissional e humano dos beneficiados pelos nossos programas. [...] Aqui, temos como foco levar soluções que gerem impacto por onde passarmos. **A mudança de vida, criação de oportunidades e desenvolvimento pessoal e comportamental de cada beneficiado é o que nos move.** (Instituto Projeto de Vida, 2024, grifo nosso)

De acordo com a publicização e marketing do Instituto ele se intitula transformador de vidas. Afirma ter como objetivo primordial impactar na vida das pessoas por meio da disseminação do conhecimento e da criação de oportunidades que permitam a realização plena de seu potencial individual, promovendo uma cultura de sustentabilidade e contribuindo para a concretização de mudanças desejadas no panorama brasileiro. Afirma ser sua missão oferecer oportunidades inclusivas para que todos possam se unir e efetivar melhorias no cenário educacional e no suporte àqueles que necessitam de apoio. Coloca-se, ainda, como organização que deseja ampliar as perspectivas de sucesso das crianças no porvir, além de possibilitar aos jovens e adultos oportunidades tangíveis no mercado de trabalho, visando assegurar uma existência digna e promover benefícios coletivos (Instituto Projeto de Vida, 2023).

Observando as imagens retiradas do site do Instituto temos:

³³ Disponível em: <https://institutoprojetodevida.org/>.

³⁴ A Softbox, pertencente ao grupo LuizaLabs, concentra-se principalmente no desenvolvimento de soluções tecnológicas e inovações para impulsionar a experiência do cliente e a eficiência operacional nas empresas do Grupo Magazine Luiza. Essas soluções abrangem desde plataformas de e-commerce e aplicativos móveis até sistemas de gestão de estoque e logística. (Caetano, 2018)

³⁵ A Sankhya Gestão de Negócios concentra-se principalmente no desenvolvimento e fornecimento de soluções de software de gestão empresarial (ERP) para empresas de diversos setores e portes. (Caetano, 2018)

Figura 4 - Atuação Instituto Projeto de vida



Fonte: Instituto Projeto de Vida (2022).

Como podemos observar na imagem acima, o Instituto atua com diversos projetos e se intitula como transformador de vidas através da educação, com alguns programas como o “Carreiras”;³⁶ “Escola do Futuro”³⁷; “Transforma”³⁸; e o “Pacto pela Alfabetização”.

Figura 5 - Pacto pela Alfabetização - Novo cenário da educação de Uberlândia



Fonte: Instituto Projeto de Vida (2022).

³⁶ Formação de pessoas para o mercado de trabalho.

³⁷ Proposta de uma nova estruturação escolar e de ensino.

³⁸ Apoiar os participantes na qualificação e inclusão no mercado de trabalho.

Figura 6 - As fases da Leitura



Fonte: Instituto Projeto de Vida (2022).

Como observamos nas imagens acima, o lançamento do Pacto pela Alfabetização em Uberlândia, sob a perspectiva do Instituto Projeto de Vida, foi muito bem publicizado para que passe uma iniciativa promissora para enfrentar os desafios persistentes na educação, especialmente no que tange à alfabetização.

Atualmente o Instituto Projeto de Vida possui parceria apenas com o município de Uberlândia. Fazem parte do Conselho Consultivo deste instituto:

Quadro 13 - Equipe do Instituto Projeto de Vida

Membro do Instituto	Formação	Campo de atuação	Função no Instituto
Felipe Calixto	Especialização em Administração Financeira pela Fundação Getúlio Vargas.	Atualmente é sócio-diretor da Sankhya Gestão de Negócios e Diretor da Associação Comercial e Industrial de Uberlândia.	Fundador
Ricardo Rocha	Administração de empresas, Computação e MBA em Gestão Comercial.	Palestrante, empreendedor, investidor, escritor, CEO da Softbox/LuizaLabs, é referência na implementação da transformação digital nas corporações e Professor de MBA.	Fundador
Maria Raquel Garcia	Publicidade e Propaganda, Especialização em Marketing.	Empreendedora social. Sócia Fundadora da ConecteBR e Diretora de Projetos do CODEN - Conselho de Desenvolvimento de Uberlândia.	Presidente Executiva
Fábio Túlio Felipe	Matemática, MBA em Marketing.	Presidente da Aciub (Associação Comercial e Industrial de Uberlândia). Possui mais de 25 anos de experiência em gestão de empresas com atuação forte nas	Vice Presidente Institucional

		áreas Comercial, Administrativa e Marketing.	
Raul Medeiros	Direito.	Possui experiência como Advogado, Analista de novos negócios e gerente comercial. Atualmente é um coordenador Jurídico e estratégico.	Projetos
Hibrael Loures	Engenharia Química.	Possui experiência como consultor, desenvolvendo relatórios de desempenho e indicadores, utilizando análise de dados, atualmente trabalha também como designer gráfico.	Comunicação
Dani Martins	Comunicação social e Gestão da Informação.	Analista de projetos, empreendedora e Brand promoter.	Projetos
Rogério Fonseca	Técnico em Administração, Comunicação social – Publicidade e Propaganda, MBA em Gestão Empresarial.	Assessoria e Consultoria Estratégica com foco em Marcas, Comunicação e projetos do Terceiro Setor.	Captação de Recursos
Reinaldo Bonisegnia	Administração	Possui experiência como analista de treinamento.	Financeiro
Julia Carolina	Administração, Marketing e Comunicação; Serviço social.	Comunicóloga, Educadora Social, Escrita Criativa, Redatora de conteúdo.	Comunicação
Kate Alves	Sem informação	Sem informação	Administrativo
Diandra Souza	Recursos Humanos, MBA em Liderança organizacional	Possui experiência em gestão financeira e administrativa.	Projetos
Paulo Romes Junqueira	Direito, pós-graduação em Gestão empresarial.	Empresário, CEO grupo Junco, possui experiência como presidente da Aciub,	Vice Presidente do Conselho Fiscal
Mariá Boaventura Menezes	Administração, Analista de negócios, MBA Gestão Financeira, Auditoria e Controladoria.	Diretora de Pessoas e Cultura na Sankhya Gestão de Negócios	Diretora do Conselho Fiscal
Camila Reis	Sem Informação	Sem Informação	Vice Diretora do Conselho Fiscal
Luciana Couto	Sem Informação	Sem Informação	Secretária
Lidiane Martins	Sem Informação	Sem Informação	Vice Secretária
Deise Bohnerberger	Sem Informação	Sem Informação	Tesoureira
Daniela Gonçalves	Sem Informação	Sem Informação	Suplente Tesouraria

Fonte: Instituto Projeto de Vida (2024). Elaboração própria.

Ao analisar o papel dos reformadores empresariais na educação, Freitas (2014) destaca a preocupação com a substituição de profissionais qualificados por modelos gerenciais e empresariais, o que pode resultar na desvalorização do papel dos educadores na formação integral dos alunos. Essa lacuna na equipe do Instituto Projeto de Vida reflete um aspecto crítico

da privatização da educação, em que os interesses comerciais muitas vezes prevalecem sobre as necessidades educacionais reais.

A equipe do Instituto, sua formação e as áreas de atuação evidenciam a consequência negativa gerada por esse processo de privatização da educação no município, pois profissionais sem formação no campo da educação foram autorizados por meio do Pacto à tomada de decisão quanto à gestão pedagógica na rede municipal de educação. Essa abordagem prioriza soluções técnicas e modelos de gestão empresarial na educação, em detrimento da valorização do trabalho do professor e da própria produção científica da alfabetização.

Além disso, evidencia-se a negação do contexto, da cultura e da historicidade do município quanto à sua trajetória alfabetizadora. De tal modo, não é uma questão de ter profissionais na composição da equipe que está em questão, pois, ainda assim, em uma perspectiva crítica de educação, não seria aceitável tal modelo privatista por toda a reflexão e análise tecida ao longo da dissertação. Assim, o que se destaca é que a ausência de professores na equipe nos faz refletir sobre a concepção que se tem da educação. Para Baggio (1992), se não tivermos docentes à frente das questões educacionais desses programas, o professor se torna mero repassador passivo e acrítico dos programas empacotados, sendo sua experiência, intuição, criatividade e bom senso considerados como fatores irrelevantes.

4.2.3 Instituto Alfa e Beto

O Instituto Alfa e Beto desempenhou um papel fundamental no Pacto pela Educação, pois foi selecionado pelos Institutos Raiar e Projeto de Vida como fornecedor do “modelo” de alfabetização. O Alfa e Beto passou a disponibilizar todo o material pedagógico do programa, além de conduzir sessões de capacitação destinadas aos profissionais da educação do município. Durante o ano de 2022, o Instituto foi o responsável pela provisão do material didático utilizado, porém essa parceria foi encerrada após um ano de vigência do Pacto pela Alfabetização. Como justificativa para o término destacaram questões financeiras³⁹, como informado em uma reunião com representantes dos Institutos Edube, Projeto de Vida e Raiar, mas sem apresentar dados transparentes ou mesmo uma avaliação crítica da rede.

Nas imagens abaixo destacam-se os materiais que foram apresentados pelo Instituto. As imagens publicizadas no site da prefeitura de Uberlândia colocava em relevo o Pacto.

³⁹ Informação fornecida pelos Institutos Raiar e Projeto de Vida em uma reunião com os professores da Rede Municipal de Educação de Uberlândia no qual a pesquisadora estava presente como professora do município.

Figura 7 - Fantoches Alfa e Beto



Fonte: Uberlândia (2022).

Figura 8 - Material didático Alfa e Beto



Fonte: Uberlândia (2022).

Segundo dados do site, o Instituto Alfa e Beto possui sede em Brasília/DF e foi fundado em 2006 por João Batista Oliveira⁴⁰.

Uma constatação preocupante é a colocação de Oliveira (2022) sobre o questionamento, ou até mesmo a dúvida, em relação ao nível cognitivo dos professores.

⁴⁰ Em 2016, recebeu o Prêmio Darcy Ribeiro da Comissão de Educação e Cultura, da Câmara dos Deputados. A premiação consiste na concessão de diploma de menção honrosa e outorga de medalha com a efigie de Darcy Ribeiro a três pessoas físicas ou jurídicas, escolhidas pela Comissão de Educação dentre aquelas indicadas por qualquer Deputado ou Senador. Em 2016, foram recebidas 32 indicações ao Prêmio. Os membros da Comissão de Educação selecionaram 10 semifinalistas e, no dia 5 de outubro, elegeram os três vencedores desse ano. Segundo a Câmara Dos Deputados (2019), no momento, participava da Comissão de Educação - Presidente: Arnaldo Faria de Sá (PTB/SP)⁴⁰; 1º Vice-Presidente: Pedro Fernandes (PTB/MA); 2º Vice-Presidente: Josi Nunes (PMDB/TO); 3º Vice-Presidente: Damião Feliciano (PDT/PB). Mais informações: Deputado Federal ARNALDO FARIA DE SÁ - Portal da Câmara dos Deputados (camara.leg.br); Deputado Federal PEDRO FERNANDES - Portal da Câmara dos Deputados (camara.leg.br); Deputada Federal JOSI NUNES - Portal da Câmara dos Deputados (camara.leg.br); Deputado Federal Damião Feliciano - Portal da Câmara dos Deputados (camara.leg.br).

A diferença mais marcante entre a educação no Brasil e nos países da OCDE reside no nível cognitivo dos professores. Nesses países todos os professores são escolhidos entre os 30% melhores do ensino médio, portanto alcançaram pelo menos 500 pontos no Pisa. No Brasil, contam-se nos dedos professores que conseguiram atingir esse nível. Esse é o problema mais grave – e menos debatido – da educação brasileira. (Oliveira, 2022, p. 14)

Quadro 14 - Membros do Instituto Alfa e Beto publicado para consulta no site oficial

Membro do Instituto	Formação	Campo de Atuação	Função no Instituto
João Batista Araújo e Oliveira	Psicólogo e PhD em Educação	Experiência como Professor no Brasil e na França. Foi diretor do IPEA e secretário executivo do MEC. Trabalhou como funcionário do Banco Mundial, em Washington, e da Organização Internacional do Trabalho, em Genebra.	Fundador

Fonte: Instituto Alfa e Beto (2024). Elaboração própria.

Na busca por informações dos membros que compõem o Instituto Alfa e Beto encontramos apenas dados do fundador João Batista Araújo e Oliveira, que possui experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem. A ausência de informações detalhadas sobre os demais membros que compõem o Instituto Alfa e Beto coloca em questão a transparência e a prestação de contas da instituição. Para Freitas (2018), será muito interessante verificar como os nossos conhecidos “especialistas em educação” alinhados à reforma empresarial da educação vão encontrar uma forma para convencer e compatibilizar os interesses do setor privado com as necessidades e direitos dos estudantes, professores e comunidades escolares. O contexto atual da sociedade brasileira exige posicionamentos claros e diretos, sem espaço para ambiguidades, principalmente, quando se trata da educação.

O Instituto Alfa e Beto trabalha para fomentar e fortalecer o debate educacional no Brasil porque acreditamos que a educação só melhora quando há pressão social – principalmente de setores importantes e estratégicos – porém a pressão social só existe quando é precedida por informação e conhecimento. Entendemos que a sociedade brasileira e muitos **daqueles que ocupam posições influentes ainda não despertaram para o enorme desafio que precisa ser vencido na educação e aspiramos transformar essa situação.** (Alfa e Beto, 2024, grifos nossos)

Anuncia o instituto em seu site que seu propósito é a promoção e fortalecimento do debate educacional no Brasil, enfatizando a importância da pressão social; no entanto, é importante questionar até que ponto essa pressão social é realmente inclusiva e representativa da diversidade de vozes e perspectivas presentes na sociedade brasileira. Embora o instituto destaque a necessidade de informação e conhecimento para gerar essa pressão social, é fundamental analisar como essa informação é disseminada e quem são os principais beneficiários desse conhecimento, pois quando destacam sobre transformar a situação atual da

educação, colocam-se como aquele que tem uma voz única, com todas as respostas para tais desafios, porém não é isso que percebemos em nossos estudos.

A concepção sobre a alfabetização do Instituto Alfa e Beto questiona a associação entre alfabetização e letramento, defendendo uma abordagem que priorize a compreensão do princípio alfabético e as correspondências entre grafemas e fonemas. O fundador do instituto critica “a afirmação de Soares (1999) de que alfabetização e letramento são indissociáveis, inaugura o pós-modernismo na discussão sobre alfabetização em nosso país e provoca a ruptura com a racionalidade científica” (Oliveira, 2014, p. 23).

Oliveira (2014) defende um ensino explícito e sistemático das relações fonema-grafema, caracterizando os métodos fônicos como mais eficazes com base em evidências científicas revisadas. Oliveira (2013) argumenta que a ciência cognitiva da leitura é o paradigma científico mais adequado para estudar a alfabetização.

O desacerto da alfabetização no Brasil é parte de um desacerto geral – e que pode começar a ser corrigido na área acadêmica – pela adesão a princípios científicos rigorosos. Basta que a ciência e as evidências científicas sirvam de parâmetro para balizar as discussões e publicações acadêmicas. (Oliveira, 2014, p. 28)

Afirma-se no excerto que suas análises são pautadas na ciência e nas evidências científicas, contudo o Instituto Alfa e Beto não apresenta sistematicamente a ciência que sustenta suas afirmações.

A questão que se coloca é: como pode um estudo que se propõe cientificamente a informar política pública, ocultar sua própria descrição de decisões metodológicas, sem o que não podemos saber se o pesquisador procedeu corretamente ou não? O que são, ou não são, “pesquisas rigorosas”? Com que critérios foram ou não incluídas as pesquisas no seu estudo? Isto é essencial numa pesquisa que pretenda usar meta-análise. (Freitas, 2015)

Salientamos, ainda, que a abordagem da educação baseada em evidência segue, segundo Almeida (2010), um modelo tecnicista da educação, que pode desconsiderar aspectos sociais, culturais e contextuais que influenciam o processo educacional. Portanto, enquanto o instituto busca promover políticas e práticas educacionais com base em evidências científicas, evidencia-se

As desvantagens desse método se referem às dificuldades de se emitirem os sons das consoantes isoladamente dos sons das vogais e à falta de interesse do aluno, principalmente no início da alfabetização, quando é obrigado a memorizar sons sem significado, numa atividade meramente mecânica, na qual não existe preocupação com o desenvolvimento de compreensão. (Almeida, 2010, p. 52)

Ao enfatizar a necessidade de replicabilidade e consistência dos achados científicos, o Instituto Alfa e Beto reforça uma visão positivista da pesquisa, negligenciando a complexidade

e diversidade do contexto educacional. Essa abordagem tende a valorizar intervenções padronizadas e universalizantes, desconsiderando a multiplicidade de contextos socioculturais e individuais que permeiam a prática educativa.

Para o fundador do Instituto Alfa e Beto, o fenômeno da aprendizagem acontece da seguinte forma:

As pesquisas sobre Psicologia e Educação realizadas nas últimas décadas fornecem ideias interessantes que nos ajudam a entender melhor como os alunos aprendem. Entre elas, destacamos: 1. As crianças são naturalmente dispostas a aprender desde muito cedo. Elas apresentam tendências ou inclinação positiva para obter e usar muitos tipos de informação. São particularmente interessadas em conceitos fisiológicos, biológicos, conceitos de causalidade, de números e de linguagem. 2. As crianças despendem uma enorme quantidade de vontade, iniciativa e esforço para ampliar sua aprendizagem. Desde cedo aprendem a utilizar estratégias de aprendizagem e de metacognição (como aprender a aprender). 3. As crianças descobrem suas próprias teorias sobre o que significa aprender e como fazê-lo, decidem o que podem e o que não conseguem aprender e possuem ideias semiconscientes a respeito de sua inteligência e do funcionamento de sua mente. 4. Muito da aprendizagem das crianças é automotivada. Mas outras pessoas desempenham papéis significativos no desenvolvimento da aprendizagem das crianças. O ser humano convive e depende de outras pessoas. A família, os professores, os colegas, todos ajudam a guiar a aprendizagem, estimular diferentes tipos de interesse fomentar gostos, etc. Além disso, a televisão, os filmes, os jogos eletrônicos e até mesmo os jornais constituem importantes elementos que influem na aprendizagem das crianças. 5. As pessoas são únicas no que se refere a seus estados emocionais, seus ritmos de aprendizagem, suas etapas de desenvolvimento, suas capacidades e talentos, seus sentimentos sobre sua própria eficácia e suas necessidades. O professor precisa levar em consideração essas diferenças ao organizar as situações de ensino/aprendizagem e ao ministrar suas aulas. 6. O aprender é um processo natural que surge da curiosidade das pessoas. Favorecida por um ambiente positivo, a aprendizagem desenvolve-se quando o que se está aprendendo adquire significado, relevância e boa estrutura. A função principal da escola e do professor é criar esse ambiente adequado e propício para que o aluno possa aprender. (Oliveira; Chadwick, 2008, p. 21)

O autor parece assumir uma visão idealizada do ambiente educacional, sem considerar os impactos negativos que certos estímulos externos podem ter no processo de aprendizagem, como a desinformação presente em alguns meios de comunicação ou a falta de apoio adequado por parte de educadores e familiares. Embora se destaque a importância de considerar as diferenças individuais dos alunos, é preciso ressaltar que nem sempre as práticas educacionais são adaptadas de forma eficaz para atender às necessidades específicas de cada estudante, ainda mais quando os professores perdem a autonomia, sendo obrigados a aderirem a certos tipos de programas educacionais padronizados e inflexíveis. Outro ponto de crítica é a simplificação do papel do professor e da escola como meros facilitadores do ambiente de aprendizagem. Embora criar um ambiente propício para o aprendizado seja essencial, a responsabilidade do educador vai além disso. O papel do professor como mediador do conhecimento, orientador do processo de aprendizagem e fornecedor de *feedback* construtivo não pode ser minimizado. Ignorar essa

dimensão do trabalho docente pode levar a uma subestimação da importância do ensino direto e da intervenção pedagógica.

Portanto, enquanto o autor oferece uma visão positiva sobre o processo de aprendizagem baseada em evidências, é fundamental abordar criticamente as nuances e os desafios que permeiam a prática educacional, a fim de promover uma reflexão crítica quanto a esta concepção que tem assumido força, especialmente em discursos empresariais da educação incorporados na rede pública por meio das privatizações.

Sendo assim, ao analisar o site do Instituto Alfa e Beto, é possível perceber uma abordagem pró-privatização na educação, refletida em suas iniciativas e posicionamentos. O instituto destaca a importância da pressão social de setores “relevantes” e “estratégicos” para a melhoria da educação, o que sugere uma possível influência de grupos empresariais e políticos na formulação de políticas educacionais. A falta de transparência em relação aos demais membros da equipe e a ausência de informações detalhadas sobre suas iniciativas e projetos levantam questionamentos sobre a legitimidade e a abrangência de suas atividades. Essa postura pode contribuir para a mercantilização da educação, em que interesses comerciais têm prioridade sobre as necessidades e os direitos dos estudantes e profissionais da educação. Portanto, é importante analisar criticamente o papel e as intenções do Instituto Alfa e Beto, considerando o impacto potencial de suas ações no cenário educacional brasileiro.

4.2.4 Instituto Educação Baseada em Evidências (Edube)

De acordo com informações retiradas de suas páginas oficiais da internet (Instituto Edube, s.d.), o Edube foi fundado em 20 de julho de 2020, com a missão central de promover o emprego de evidências científicas para aprimorar a qualidade da Educação no Brasil. Assim, se autointitulam como instituição que tem como propósito o desenvolvimento de pesquisas de excelência e da disseminação da cultura do uso de evidências científicas, visando aprimorar as decisões no âmbito educacional.

No entanto, é crucial questionar a natureza e o alcance das evidências científicas produzidas por instituições como o Edube. Em primeiro lugar, é importante considerar que nem todas as questões educacionais podem ser adequadamente abordadas por meio de métodos quantitativos e experimentais. Fenômenos complexos, como os processos de ensino e aprendizagem, muitas vezes exigem abordagens qualitativas e interpretativas para serem compreendidos em sua plenitude; a própria definição de “excelência” na pesquisa pode ser questionada, pois tende a privilegiar determinadas formas de conhecimento em detrimento de

outras. A busca incessante por resultados quantificáveis e generalizáveis pode negligenciar a diversidade de contextos educacionais e as particularidades das experiências dos estudantes e professores.

Freire (1996) argumenta que uma visão tecnicista e positivista da educação reduz os processos de ensino e aprendizagem a meras transmissões de informações, desconsiderando a dimensão dialógica e problematizadora da prática educativa. O autor enfatiza a importância da reflexão crítica e da construção coletiva de conhecimento, indo além de uma abordagem puramente empiricista.

A designação “Edube” deriva da abreviação do conceito “Educação Baseada em Evidências”. Dizem que essa nomenclatura representa uma abordagem inovadora para compreender a Educação, fundamentando-se nos resultados mais robustos provenientes de pesquisas científicas. Contudo, há que se indagar: quem produz tais pesquisas? Quem define o que é ou não “resultado robusto”? Quem legitima tais resultados? Além disso, o próprio instituto se coloca como referência para as decisões, pois afirmam o objetivo de orientar as “melhores decisões educacionais”, contribuindo para a construção de um sistema educacional mais qualificado e equitativo para todos (EDUBE, 2022). Assim, há que se indagar essa autodefinição que o coloca como melhores referências. Quais as bases para tal definição? E melhores para quem? As escolas públicas estão de fato nessa análise?

Na análise do site do Instituto Edube evidencia-se uma forte tentativa de associar o trabalho ofertado à evidência científica. Juntamente com essa associação, explicitam um discurso de apelo social ao se afirmarem signatários da “crença de que a Educação inclusiva, equitativa e de qualidade constitui um direito universal”. Essa visão, afirmam, se concretiza por meio da adoção de evidências científicas sólidas, confiáveis e robustas, capazes de distinguir crenças e ideologias de fatos devidamente estabelecidos.

Nós do Edube acreditamos que existem muitas formas diferentes de colaborar em Educação. Buscamos sempre criar pontes que favoreçam as aprendizagens com base em evidências. Assim, **podemos desenvolver diferentes parcerias com escolas, editoras, fundações, órgãos públicos, institutos e ONGs, para elaborar projetos especiais com foco na Educação baseada em evidências e principalmente na Alfabetização.** (EDUBE, 2024, grifos nossos)

No quadro a seguir destacamos os serviços que o Instituto Edube afirma oferecer.

Quadro 15 - Serviços oferecidos pelo Instituto de Educação Baseada em Evidências

“Serviço” ofertado	Descrição
Pesquisas	Desenvolvem diferentes pesquisas básicas e aplicadas com base nas Ciências Cognitivas sobre a alfabetização , literacia e educação infantil adotando diferentes abordagens, como estudos experimentais e revisões de literatura.
Formações	Desenvolvem, coordenam e ministram cursos, palestras, eventos e formações que permitem transmitir conhecimentos atualizados sobre as Ciências Cognitivas e sobre as evidências mais recentes acerca dos temas educacionais de forma clara e didática.
Publicações	Realizam estudos científicos, relatórios técnicos, guias práticos e publicações científicas a fim de fomentar o uso de evidências científicas para a melhoria das práticas e políticas educacionais.
Materiais didáticos	Desenvolvem materiais didáticos que oferecem soluções educacionais para todos os níveis escolares. Também analisam materiais já publicados a fim de oferecer recomendações técnicas para a melhoria do material.

Fonte: Edube (2024). Elaboração própria.

Os serviços oferecidos pelo Instituto Edube demandam questionamentos quanto à abordagem adotada ao afirmar sua base em evidências científicas. Embora promova a realização de pesquisas e a produção de materiais didáticos embasados nas Ciências Cognitivas, é fundamental investigar a profundidade e a qualidade dessas evidências, assim como o significado do que definem como evidências. Muitas vezes, instituições como essa podem selecionar e interpretar os estudos de forma tendenciosa, favorecendo determinadas perspectivas ou teorias em detrimento de outras, o que pode limitar a pluralidade de abordagens pedagógicas. É necessário investigar se o Instituto Edube está contribuindo efetivamente para a democratização do conhecimento e para a promoção da equidade educacional, ou se suas atividades estão servindo apenas a determinados interesses ou grupos privilegiados. Outro ponto diz respeito à independência e imparcialidade das pesquisas e publicações realizadas pelo instituto. Como ele financia suas atividades? Há algum tipo de vínculo com instituições públicas ou privadas que possa influenciar a condução e os resultados das pesquisas? Essas questões são relevantes para avaliar a credibilidade e a confiabilidade das informações produzidas pelo Instituto Edube.

No Quadro 16 destacamos os membros do Conselho Consultivo deste instituto:

Quadro 16 - Equipe do Instituto Edube

Membro do Instituto	Formação	Campo de atuação	Função no Instituto
Renan de Almeida Sargiani	Neurocientista Cognitivo, Psicólogo e Professor.	É Professor Assistente I e coordenador do Laboratório de Estudos sobre Cognição, Linguagem e Alfabetização (Laboratório ESCOLA) na Universidade Cruzeiro do Sul. É membro do Grupo de Trabalho Desenvolvimento Sociocognitivo e da Linguagem da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP). É membro da Psychology Coalition (Coalizão de Psicologia) na ONU e membro da mesa diretora da International Association of Applied Psychology (IAAP). Ele trabalhou para a Sociedade Interamericana de Psicologia (SIP) e a para a International Union of Psychological Sciences (IUPsyS).	Presidente e fundador
Ana Luiza Navas	Graduação em Distúrbios da Comunicação Humana; Mestrado e Doutorado em Psicolinguística.	Orientadora do Mestrado Profissional em Saúde da Comunicação Humana. Associada fundadora do Instituto ABCD (iABCD). Coordenadora do Conselho Científico da Associação Brasileira de Déficit de Atenção (ABDA). Membro do Conselho Superior da Fundação José Luiz Egydio Setubal (FJLES). Pesquisadora Associada da Rede Nacional de Ciência para Educação (2019-presente). Editora Chefe, Revista CoDAS (2015-presente). Coordenadora adjunta dos programas Profissionais da área 21 (Educação Física, Fisiologia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional) da CAPES (2018-2021). Temas de interesse: Leitura e escrita, alfabetização, TDAH, Transtornos específicos de aprendizagem – dislexia, políticas públicas saúde e educação.	Pesquisadora
Tais Ciboto	Possui Graduação em Fonoaudiologia e Pós-Graduação em Psicopedagogia.	Atualmente, é Professora Contratada do curso de Fonoaudiologia da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (FMUSP), sendo responsável pelas disciplinas “Leitura e Escrita”, “Distúrbios de Leitura e Escrita” e “Estágio Supervisionado em Fonoaudiologia Educacional: Programa Escola”; Parecerista ad hoc da Revista CODAS (SBFa); Professora de cursos de atualização profissional e Pós-Graduação na área de Linguagem Escrita e Fonoaudiologia Educacional; membro da rede de apoio do Instituto ABCD; além de realizar assessoria fonoaudiológica educacional em uma instituição de Educação Infantil. Tem experiência clínica e docente nas áreas de Fonoaudiologia e Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: linguagem oral e escrita e seus transtornos, aquisição e desenvolvimento da aprendizagem e seus transtornos, alfabetização, saúde mental infantil e inclusão escolar.	Pesquisadora
Cristina Porini	Bacharel em Relações Públicas; Bacharel e Licenciada em Letras; Pós-Graduada em	Atua há 20 anos em cursos pré-vestibulares e há 15 anos no Ensino Médio. Foi Redatora de textos de apresentação e elaboração de exercícios para a Coleção “A Obra Prima de Cada Autor”, da Editora Martin Claret, com aproximadamente 30 títulos da Literatura em Língua Portuguesa.	Editora

	Docência do Ensino Superior em Saúde.		
--	---------------------------------------	--	--

Fonte: Edube (2024). Elaboração própria.

Ao examinar as características fundamentais do grupo que integra a equipe do Instituto Edube, é evidente o protagonismo da Psicologia como campo de atuação, sendo a abordagem cognitivista o enfoque central. Esta perspectiva, enraizada no positivismo, enfatiza a análise dos processos mentais e da cognição como chave para compreender o comportamento humano. Dialogando com teorias contemporâneas, a concepção de alfabetização cognitiva (Soares,2004) se alinha com uma abordagem pedagógica que valoriza a participação ativa do aluno na construção do conhecimento; nesse sentido, o instituto acredita que o método fônico se destaca como uma estratégia eficaz para o ensino da leitura e escrita, ao priorizar a associação direta entre sons e letras, proporcionando uma base sólida para o desenvolvimento das habilidades linguísticas. É com essa concepção que acreditam que se alfabetizará da melhor forma as crianças do município de Uberlândia.

O programa adota uma abordagem de ensino explícito e estruturado para a pré-alfabetização e alfabetização inicial. O foco está no ensino de componentes essenciais da alfabetização, presentes na BNCC e destacados pela PNA, a saber: consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, compreensão de textos, desenvolvimento de vocabulário e produção de escrita. O foco dos materiais [...] as atividades versam sobre as relações entre fonemas-grafemas (sons-letras) para garantir que as crianças possam decodificar e codificar as palavras com precisão. (Duenas; Salcedo, 2021, p. 19)

É importante reconhecer algumas limitações e desafios inerentes a essa perspectiva. Embora a ênfase nos processos mentais e na construção ativa do conhecimento pelo aluno possa ser considerada positiva, há aspectos críticos a serem considerados. Um ponto de questionamento significativo é a possível negligência das dimensões sociais, culturais e emocionais da aprendizagem. A abordagem cognitivista, ao focar principalmente nos aspectos individuais e internos da cognição, desconsidera o papel crucial do contexto social e das relações interpessoais no processo educacional. Isso pode resultar em uma visão limitada da aprendizagem, que não leva em conta as diversas experiências e realidades dos alunos.

Ao priorizar o método fônico como estratégia principal de alfabetização, o Instituto Edube pode estar desconsiderando a diversidade de estilos de aprendizagem e necessidades individuais dos alunos. Embora o método fônico possa ser eficaz para alguns estudantes, outros podem se beneficiar mais de abordagens mais holísticas e contextualizadas, que integrem

múltiplas habilidades e conhecimentos, assim como pode estar engessando o trabalho do docente, tendo que ficar preso a uma única forma de ensinar.

4.3 A visão dos(as) professores(as) acerca do Pacto pela Alfabetização: perda de autonomia pedagógica, privatização da gestão pedagógica e efeitos na qualidade do ensino

O panorama educacional contemporâneo é caracterizado por uma série de desafios que reverberam diretamente no exercício do trabalho docente. No centro dessas questões, encontramos a autonomia do(a) professor(a), um elemento crucial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas autorais e engajadas com a realidade educacional dos(as) estudantes. Contudo, para compreender integralmente a autonomia docente, é imprescindível contextualizá-la no complexo entrelaçamento de fenômenos como a privatização e a precarização do trabalho.

A privatização na área da educação tem sido objeto de intensos debates e análises, especialmente no contexto brasileiro. Na presente seção destacamos os efeitos do Pacto pela Alfabetização, tendo como foco a perspectiva dos(as) profissionais da educação que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal de educação de Uberlândia.

Realizamos convite para participação nas entrevistas para cinco professoras, contudo, apenas quatro docentes participaram, pois uma delas não manifestou interesse. Cabe salientar que se objetivava, no projeto de pesquisa, a realização de entrevistas com a Secretaria de Educação do município e membros dos institutos, entretanto, não recebemos respostas via e-mail dos Institutos e da SME. Tal proposta indica possibilidades de pesquisas futuras.

Estamos cientes das problematizações do envolvimento do pesquisador no campo da pesquisa pela natureza de nosso objeto de pesquisa, e por estar inseridos nas complexidades da área educacional, optamos por utilizar a abordagem de natureza qualitativa. Cabe destacar que a pesquisa qualitativa é dirigida por objetivos, e não por hipóteses iniciais, e a ela interessa a descrição do que foi observado (Bardin, 2011).

O convite aos docentes foi feito pessoalmente pela pesquisadora, que explicou como aconteceria a entrevista, quais os tipos de perguntas e repassou as informações do termo de livre esclarecimento, preservando a identidade e a confidencialidade de todas(os) envolvidos; todas as pessoas entrevistadas assinaram o termo.

Os dados construídos com base nas entrevistas forneceram *insights* valiosos sobre diversos aspectos, incluindo a percepção das profissionais sobre a qualidade do material didático fornecido pelos institutos envolvidos no Pacto, as mudanças ocorridas no trabalho

pedagógico em decorrência do programa, as condições de trabalho ideais para o exercício da docência e a influência dos atores privados na definição de políticas educacionais locais.

Durante a pesquisa, a coleta de dados por meio de entrevistas com as docentes ocorreu predominantemente em ambiente domiciliar, proporcionando um contexto mais tranquilo e propício para uma interação aprofundada. O agendamento das entrevistas ocorreu via WhatsApp. No entanto, em uma das entrevistas, foi necessário realizar o encontro na escola onde a docente exerce suas atividades profissionais, dada a sua disponibilidade e conveniência logística. As entrevistas foram realizadas no mês de novembro e dezembro de 2023 e o tempo médio das entrevistas foi de 40 minutos.

Como forma de garantir o anonimato das pessoas envolvidas na pesquisa utilizamos nesse trabalho a identificação de P1, P2, P3 e P4, sendo “P” por ser Professora e os números indicam a ordem em que foram entrevistadas.

Como um dos elementos de identificação das participantes, questionamos sobre a formação e o tempo de atuação na docência. De tal modo, destacamos que a Professora P1 é graduada em Pedagogia, com pós-graduação lato sensu em Alfabetização e Letramento e possui mais de 20 anos de experiência em sala de aula. A Professora P2 possui graduação em Pedagogia, com pós-graduação lato sensu em Educação Inclusiva e tem 18 anos de experiência em sala de aula. Atua em dois cargos, sendo um como professora e outro como apoio escolar. A Professora P3 é graduada em Pedagogia com pós-graduação lato sensu em Alfabetização e Letramento e possui 6 anos de experiência em sala de aula com atuação em dois cargos, um como professora e outro como apoio escolar. Por fim, a Professora P4 tem graduação em Pedagogia, com pós-graduação lato sensu em Gestão, possui 24 anos de experiência em sala de aula e atua em dois cargos, sendo um como professora e outro como analista pedagógica.

Portanto, todas as participantes são mulheres, com idade entre 22 e 61 anos, são casadas, possuem pós-graduação lato sensu e atuam na profissão entre 6 e 24 anos. As quatro docentes atuam na mesma escola e lecionam atualmente na mesma série, ou seja, no 1º ano do Ensino Fundamental.

Ao analisar as respostas dos entrevistados buscamos identificar a visão das docentes quanto aos efeitos da privatização na alfabetização em Uberlândia. De tal modo, as entrevistas foram realizadas considerando especialmente quatro enfoques. O primeiro aspecto, denominado "Concepção de Alfabetização", possibilita uma análise detalhada das concepções dos professores em relação ao processo de alfabetização, o qual é fundamental para o desenvolvimento das crianças. Suas perspectivas sobre os estágios iniciais do aprendizado da

leitura e escrita são cruciais para compreender como eles enxergam o papel da educação nesse contexto.

Nossa atenção recaiu, ainda, sobre a “Percepção sobre o Programa Pacto pela Alfabetização”. Investigamos as opiniões das entrevistadas sobre a qualidade do material didático fornecido pelos institutos Alfa e Beto e Edube, bem como sua visão sobre a escolha do programa pela gestão educacional do município. Essa análise nos permite compreender os pontos fortes e fracos do programa sob a ótica das docentes. Exploramos também a visão das docentes sobre os “Efeitos do Pacto no Trabalho Pedagógico”, examinando os efeitos do programa na prática docente, incluindo mudanças na sua autonomia, adaptação ao método fônico proposto e as restrições impostas pelo material didático. Essa análise é essencial para identificar os desafios enfrentados pelas professoras no contexto da implementação do programa.

Por fim, abordamos as “Condições do Trabalho Docente”, com o intento de apresentar as condições necessárias para o exercício da docência de acordo com a visão das professoras que participaram das entrevistas abordando questões relacionadas à infraestrutura escolar, quantidade de alunos por sala, apoio pedagógico e qualidade do material didático, dentre outros aspectos.

No tratamento das entrevistas, com base em Bardin (2011), realizamos, inicialmente, a pré-análise com a familiarização do material por meio das transcrições de entrevista (foi feita transcrição literal, usando o aplicativo *Google Colaboratory* e leitura atenta para corrigir toda as palavras não transcritas corretamente). Frente ao material e objetivo da pesquisa, delimitamos como critério inicial de seleção e categorização do conteúdo aproximações de temática anunciadas pelas entrevistadas. Neste processo realizamos leitura detalhadas com marcações nos textos/entrevistas. Posteriormente, na exploração do material, organizamos o material com a separação dos excertos com a explicitação de aproximações e distanciamento para auxiliar a seleção e categorização e, por fim, desenvolvemos a codificação, com a divisão do conteúdo compondo as unidades significativas para a análise. Neste processo, destacamos as seguintes categorias de análise: a) Concepção de alfabetização: padronização do método fônico e burocratização do trabalho; b) Precarização da autonomia pedagógica da escola e das docentes alfabetizadoras; e c) Percepções sobre Condições de Trabalho e Qualidade do Exercício Pedagógico. As próximas subseções dedicam-se a cada uma destas categorias.

4.3.1 Concepção de alfabetização: padronização do método fônico e burocratização do trabalho

A Concepção de Alfabetização revela as percepções e entendimentos das professoras sobre a alfabetização das crianças, assim como o confronto desta concepção com a expressa no Pacto. Esta categoria nos permite analisar sobre como as educadoras compreendem o desenvolvimento da leitura e escrita. As entrevistas evidenciam uma variedade de perspectivas, desde visões tradicionais até abordagens progressistas, apontando a complexidade e a diversidade de entendimentos sobre o papel da alfabetização no processo educacional. Ao explorar essa categoria, foi possível compreender mais profundamente as crenças e os valores das professoras em relação à alfabetização, para a reflexão sobre práticas pedagógicas e políticas educacionais.

Para as profissionais entrevistadas, a concepção de alfabetização é compreendida como:

Olha, **a base é a base de tudo**. É o que há de mais importante na educação. Não são as... Eu respeito tudo, né? As pesquisas, os cientistas, ótimo. Graças a Deus por isso. Mas a base está ali. Está ali na educação infantil, que eu acho muito importante, e os primeiros anos. É o tapete vermelho da vida do ensino. Mas infelizmente acho que não é encarado assim, né? O doutor, o médico. Eu tenho professor na minha família, eu tenho doutor na minha família, meus filhos, mas eles tiveram uma base. Eles tiveram uma base ali. Então eu acho que é isso. (P1, 2023)

Olha, **alfabetização eu acho que é a base da criança**, né? São os primeiros passos, os primeiros contatos que ela vai ter mundo do letramento. **Ler, escrever**, acho que é a base para criança. (P2, 2023)

Para mim, a minha concepção de alfabetização, é um processo que precisa ser sistematizado, mas ao mesmo tempo ele é um processo inerente à nossa sociedade e à condição humana no todo, porque na maioria das civilizações, principalmente na atualidade, quando a criança nasce, ela já está sendo inserida em um ambiente letrado e, para mim, **a alfabetização não pode, em momento nenhum, ser separada do letramento, porque o letramento ele precede a alfabetização**. Então, **a minha concepção de alfabetização é que ela é precedida pelo letramento, a criança já vai crescendo, vai se desenvolvendo no espaço do letramento, através das relações sociais, através do que a criança vê, através da história que a mãe conta, através de tudo, do desenvolvimento geral, e o processo de alfabetização escolar, em si, para mim, tem que ser um processo sistematizado, um processo que envolve todas as expressões corporais da criança, não só a questão da escrita e da leitura, mas também a questão da comunicação, a musicalidade, todas as outras habilidades que favorecem a escrita e a leitura de fato**. (P3, 2023)

Alfabetização. Bom, alfabetização é a base fundamental da educação hoje. Porque é pela alfabetização o início que se dá a formação da criança no conhecimento. **Só que lembrando que a criança já tem o seu conhecimento. E a gente vai mediar esse conhecimento da criança pra fluir. Pra ela entender realmente o significado da codificação e decodificação da escrita**. (P4, 2023)

A concepção de alfabetização das entrevistadas revela uma abordagem mais ampla e contextualizada, enfatizando a importância de considerar o conhecimento prévio das crianças e de mediar o processo de aprendizagem para uma compreensão efetiva da codificação e decodificação da escrita. Elas destacam a alfabetização como base fundamental da educação,

reconhecendo que as crianças já trazem consigo algum conhecimento e que cabe ao educador mediar esse conhecimento para facilitar a fluência no processo de alfabetização.

Ao mencionarem que as crianças já possuem um conhecimento prévio, as entrevistadas estão alinhadas com as ideias de Vygotsky (1984) sobre a zona de desenvolvimento proximal, que ressalta a importância do papel do educador em mediar a aprendizagem, levando em conta o nível atual de desenvolvimento da criança e aquilo que ela é capaz de aprender com o auxílio de um adulto ou de seus pares. Além disso, a concepção de alfabetização das entrevistadas também reflete uma visão sociointeracionista do processo de aprendizagem, que destaca a importância das interações sociais e do ambiente cultural no desenvolvimento cognitivo das crianças. Quando se referem que cabe ao educador mediar o conhecimento da criança para que ela compreenda o significado da codificação e decodificação da escrita, as entrevistadas demonstram uma compreensão da aprendizagem como um processo ativo e construtivo, no qual o sujeito é também ativo no processo de sua própria formação.

Por outro lado, a concepção de alfabetização dos institutos Alfa e Beto e Edube, refletida nos materiais e abordagens propostos pelo Pacto pela Alfabetização, está mais centrada em uma metodologia estruturada e padronizada, com ênfase na aplicação de técnicas fônicas e na utilização de materiais didáticos específicos. Autores como Soares (2004) destacam que uma abordagem excessivamente centrada na técnica fônica pode desconsiderar as múltiplas dimensões da leitura e da escrita, limitando o desenvolvimento de habilidades como a compreensão de textos e a produção de sentido. Essa abordagem pode tender a uma visão mais linear do processo de alfabetização, priorizando a decodificação das letras e palavras em detrimento de uma compreensão mais ampla e contextualizada do ato de ler e escrever.

Assim, ao relacionar as concepções de alfabetização das entrevistadas com as dos institutos, observamos uma divergência entre uma visão mais de interação, presente nas falas das professoras, e uma abordagem mais prescritiva e estruturada, evidenciada nos materiais e propostas do Pacto pela Alfabetização. Essa discrepância pode suscitar questionamentos sobre a eficácia e a adequação das abordagens adotadas pelos institutos, bem como sobre a necessidade de considerar a diversidade de contextos e realidades presentes nas escolas e nas experiências individuais de aprendizagem dos(as) discentes e das concepções docentes.

Sobre a metodologia do programa, as entrevistadas expressaram uma série de preocupações e críticas. A partir das falas coletadas fica evidente que há uma imposição de uma metodologia que gera desconforto e sobrecarga para os(as) professores(as). A entrevistada P1, ao descrever sua experiência, destacou que o cronograma estabelecido, mesmo durante as semanas designadas como “flexíveis”, não permite uma real flexibilidade, uma vez que há uma

quantidade excessiva de tarefas acumuladas para serem concluídas. Essa excessiva burocracia foi percebida como um obstáculo para a prática pedagógica efetiva, desviando o foco dos professores da construção do conhecimento dos(as) estudantes para questões administrativas.

Bom, eles têm uma metodologia que força a gente trabalhar. Nós temos o cronograma a ser cumprido, inclusive tem aquela semana flex. **É uma semana flex, assim, temos algumas semanas do ano. Só que é tanta coisa para ser cumprida e que essa semana flex acaba não sendo flex.** Porque a gente vai sanar algumas coisas que ficaram para trás. E é assim, é muito papel para ser preenchido. Nós, assim, no meu caso, nós temos o Google Drive para alimentar. Toda semana, o drive ali para alimentar. Nós temos o diário, que é lógico, o nome já está falando, que é o diário, que você tem que lançar o conteúdo, as faltas, isso é normal. E temos outras coisas para... então você faz uma coisa várias vezes a mesma coisa. É assim, é burrice, porque eu não tenho que aprender a fazer aquilo. A criança, nós temos que encucar na criança o currículo, a aprendizagem, tem que encucar, eu sei, às vezes se torna repetitivo, precisamos disso. Mas o professor, ele não precisa fazer a mesma coisa duas, três vezes para provar, **nós temos que provar que estamos trabalhando com aquele material.** Isso é burrice, é canseira. (P1, 2023)

Sobre o método fônico, eu não utilizava, mas já tinha conhecimento. **Não tive dificuldade por já ter conhecimento e eu acho que foi de grande valia e foi utilizado das crianças o método.** (P2, 2023)

A metodologia tanto do ano passado [2022] como desse ano (2023) é fônica, trabalha consciência fonêmica da criança, não só os grafemas, mas também os fonemas, porém de uma forma que **eu não acho tão estruturada e eficaz. Eu já trabalhava no método fônico, tenho conhecimento do ensino fonológico,** sei da importância, sei da relação que a escrita e o som têm na alfabetização, faz muita diferença, auxilia a criança no entendimento do que ela está vivenciando desse processo da alfabetização, **porém da forma que foi abordada** tanto o ano passado pelo Alfa e Beto e nesse ano pelo Instituto Edube, **não são ainda, ao meu ver, eficientes para um bom processo de alfabetização através do método fônico.** (P3, 2023)

Ele tinha sua metodologia própria, então **eu tive que modificar muito a minha forma de trabalhar.** É onde eu fiquei mais, vamos dizer assim, mais tensa com o trabalho. Eu tive que mudar muito a forma que eu já trabalhava, assim como eu via em meus colegas. Eles estavam muito tensos em relação à forma que tinha que trabalhar, porque era uma forma própria do programa, do projeto, e nós tivemos muito que mudar nossa forma de trabalho. **E essa forma de trabalho era muito pressionada.** Era, por ser estruturada, **ela tinha cronograma, tempo.** E a gente **estava acostumado a trabalhar com mais construção, com a construção do conhecimento da criança.** E isso fez com que a gente ficasse mais tenso no trabalho, até mesmo com mais dificuldades no trabalho. (P4, 2023)

Os excertos evidenciam que, para P1, o processo de padronização e burocratização do trabalho prejudica, em si, qualquer proposta pedagógica, pois a organização do trabalho pedagógico passa a ser gerida pelo controle do trabalho docente. O tempo do processo pedagógico é tomado pela dinâmica de prestação de contas para gestores externos privados. como destacado anteriormente⁴¹.

⁴¹ O Pacto pela Alfabetização instrui o monitoramento do trabalho do(a) professor(a) e da avaliação dos(as) estudantes e cabe ao(à) analista pedagógico da escola fazer o monitoramento das aulas regularmente e, depois da observação, fazer um relatório do desempenho do(a) professor(a), assim como propor intervenções em sua prática docente.

A docente P2 não indica resistência à concepção de alfabetização pelo método fônico, mesmo sendo este distante da sua prática. Assim, há que se destacar como os professores incorporam as propostas de forma passiva. Segundo Freire:

a extravagância de uma tal expectativa está exatamente na contradição chocante entre o comportamento apassivado da professora, escrava do pacote, domesticada a seus guias, limitada na aventura de criar, contida em sua autonomia e na autonomia de sua escola e o que se espera da prática dos pacotes: crianças livres, críticas, criadoras. Creio que um dos caminhos táticos para professoras competentes, politicamente claras, críticas que, recusando serem tias, se afirmam profissionalmente como professoras, é desmistificar o autoritarismo dos pacotes e das administrações pacoteiras, na intimidade de seu mundo, que é também o de seus alunos. Na sala de aula, fechada a porta, dificilmente seu mundo é desvendado. É por isso que as administrações autoritárias, algumas até dizendo-se avançadas, procuram, por diferentes caminhos, introjetar no corpo das gentes o medo à liberdade. (Freire, 1997, p. 12).

Por outro lado, tanto P3 quanto P4 criticam diretamente o método fônico empregado; P3 indica ter experiência com tal proposta, mas que no âmbito do que foi gestado pelo Alfa e Beto e Edube avalia que a proposta não é eficaz. Assim, além da questão da aproximação ou não do docente à proposta pedagógica, o processo de privatização coloca as instâncias privadas sempre como avaliadores, mas não como avaliados. Já para P4 os efeitos da concepção fônica sobre sua prática alfabetizadora afetam diretamente sua autonomia pedagógica, especialmente por uma política que desconsidera toda a formação das professoras da rede – de acordo com Claudino (2022), sabendo, ou não, destes aspectos negativos levantados, a Rede Municipal de Educação aderiu ao Pacto pela Alfabetização. Quando nos deparamos com um programa de formação continuada em que o idealizador defende enfaticamente a privatização dos recursos públicos e a redução do papel do Estado, ao mesmo tempo em que questiona o papel social do ensino e promove uma política de responsabilização, inclusive apontando que qualquer pessoa com curso superior possa se tornar professor, torna-se essencial examinar as mudanças curriculares ocorridas em 2022. Essas mudanças tiveram um impacto significativo na formação dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação.

Freire e Macedo (2013) abordam como os planejadores de currículos frequentemente negligenciam variáveis importantes, tais como diferenças de classe e valores culturais, e tendem a rejeitar e deslegitimar a linguagem dos alunos. Isso resulta na rigidez de um currículo projetado para favorecer aqueles que o elaboraram, adotando uma perspectiva adultocêntrica.

As entrevistadas também apontaram para a necessidade de revisão da metodologia adotada, considerando que a imposição de uma abordagem padronizada pode comprometer a autonomia e a criatividade dos(as) professores(as), assim como a qualidade do ensino oferecido às crianças. Essas preocupações refletem a importância de se repensar a forma como os

programas educacionais são implementados, levando em consideração as necessidades e realidades das escolas e professores(as) envolvidos(as).

4.3.2 Precarização da autonomia pedagógica da escola e das docentes alfabetizadoras

Assim como na análise documental na qual evidencia-se o comprometimento da autonomia docente diante do Pacto, os dados das entrevistas apontam também tal processo. As falas das professoras revelam uma percepção ampla e detalhada das consequências desse programa na prática pedagógica, evidenciando uma série de desafios e dilemas enfrentados no contexto educacional.

No contexto das entrevistas realizadas, uma das questões abordadas diz respeito à contribuição dos profissionais da educação da instituição na tomada de decisão sobre a adesão do município ao Pacto pela Alfabetização. Nesse sentido, as docentes ressaltaram os seguintes aspectos relacionados à participação:

Não, não. Porque, inclusive, nós tivemos uma votação para a aderência ou não. Mas quando teve essa votação, nós já sabíamos o que ia acontecer. Então, foi uma coisa que foi embutida, foi uma coisa então, assim, no meu ver, no meu olhar, já estava definido, já estava escrito, assinado, determinado. Então, a minha opinião, inclusive, eu votei para não, a gente não aderir, mas eu sabia que ia ser voto vencido. **Já era uma coisa que estava prevista.** (P1, 2023)

Foi **algo muito rápido**, nós tivemos que decidir rápido se queríamos ou não aderir ao programa, então foi algo **muito arbitrário** que nos pegou de surpresa, e a sistematização do projeto não foi como nós esperávamos, devido à questão da **baixa qualidade dos materiais.** (P2, 2023)

As entrevistadas expressaram preocupações sobre a falta de participação dos(as) professores(as) quanto à definição do Pacto na rede e a ausência de oportunidades para análise prévia dos materiais didáticos. Essa falta de envolvimento foi percebida como uma limitação à autonomia docente e uma barreira para a eficácia do programa nas salas de aula. Além disso, as docentes apontaram essa imposição arbitrária como uma fonte adicional de estresse e sobrecarga de trabalho, destacando a importância de uma abordagem mais colaborativa e democrática na tomada das decisões educacionais.

Segundo Alves, Oliveira e Melo (2022), ter autonomia implica agir com responsabilidade, tomar decisões de forma consciente e crítica, assumir compromissos e consequências de atos ou ações, ser consciente das influências externas que sofre e, a partir delas, exercer influências e tomar decisões sobre submeter-se ou não às imposições sociais tendo clareza dos aspectos políticos, econômicos e ideológicos que permeiam tais imposições, ou seja, ter consciência das condições materiais que caracterizam as práticas sociais.

Na perspectiva freiriana, a autonomia é compreendida como processo de liberdade e produção histórica e social, embasada em experiências nas quais o educando possa fazer escolha e tomada de decisões para aprimorar sua capacidade de autogovernar-se; logo, Paulo Freire adota uma compreensão mais complexa com relação à autonomia.

Na visão de Paulo Freire (1996), a autonomia é concebida como um processo de liberdade e construção histórico-social, fundamentado em experiências que permitem ao educando fazer escolhas e tomar decisões, visando aprimorar sua capacidade de autogoverno.

As entrevistadas expressaram visões críticas sobre a proposta de alfabetização do Pacto, apontando uma série de desafios e insatisfações em relação à sua implementação. Suas percepções refletem não apenas preocupações práticas relacionadas ao material didático fornecido. Essas análises críticas nos mostram os efeitos reais do Pacto pela Alfabetização no contexto escolar:

O ano passado, de todos esses anos que eu trabalhei com educação, muitos anos no primeiro ano, foi a pior experiência que tive, para mim. Pior experiência. Eu não sei se eles acordaram com alguma coisa, eu não sei. Qual foi? Até hoje eu não entendi. Foi uma avalanche, a palavra certa. Acho que foi uma avalanche que aconteceu e nós já viemos numa pandemia que já estava muito difícil. Teve um desequilíbrio ali em todas as áreas da sociedade. Todos nós fomos afetados. E aí veio esse programa assim, para mim, foi uma coisa que não poderia ter acontecido. **Foi uma experiência ruim. Muito ruim.** Para mim, particularmente, foi muito ruim. (P1, 2023)

Como professora alfabetizadora e tendo uma experiência antes do Pacto da alfabetização e durante o Pacto da alfabetização, minha visão sobre o Pacto é que o município tentou, sim, de uma forma, sistematizar o trabalho docente. Algo que eu não sou contra a sistematização do trabalho docente, principalmente no ciclo de alfabetização, porque eu entendo que uma estrutura, uma sistematização, favorece sim a alfabetização. Porém, o pacto é da forma que ele foi feito, visando mais a questão de qual instituto iria patrocinar, qual instituto estaria responsável por esse material que eles disponibilizaram pra gente, **sem nenhuma consulta prévia, sem nenhuma apresentação, sem nenhuma escolha geral dos docentes pelo material que seria utilizado. Foi uma decisão muito arbitrária do município em implantar o Pacto pela Alfabetização sem um estudo mais detalhado** do que a comunidade escolar em geral, e principalmente os professores alfabetizadores, achavam a respeito desse material. (P3, 2023)

Olha, esse acordo... A princípio eu achei interessante. Mas foi realmente utilizando ele, estando com ele em mãos. E vendo a formação que eles aplicavam com a gente, eu fui vendo que **o material que a gente ficava muito amarrado. O material que não trouxe tanta contribuição pela experiência que eu tenho de alfabetização.** Antes de trabalhar com o programa do Pacto, eu sempre trabalhei com a alfabetização. Sempre trabalhei com a turma de primeiro ano, desde São Paulo até aqui. **E sempre fui uma professora que trabalhava com o meu material. Eu sempre produzi o meu material, pesquisava, olhava.** E a porcentagem que hoje eles falam tanto nesse Pacto de alfabetização, eu percebi que foi até menor em relação à porcentagem que se alfabetizavam antigamente as crianças. **As crianças saíam realmente mais alfabetizadas antes do Pacto do que com o Pacto.** (P4, 2023)

Os aspectos destacados por P1, P3 e P4 indicam exatamente uma posição oposta à anunciada pelos gestores que justificam a assunção do Pacto, ou seja, o processo de

alfabetização sinaliza não para um aprimoramento da qualidade, mas, ao contrário, para a sua precarização.

Foucambert (2010) aborda de forma crítica as relações de poder presentes nos processos educacionais e as imposições que muitas vezes passam despercebidas, especialmente em contextos permeados por ideologias sutis. Ele questiona não apenas a transmissão do conhecimento, mas também como esse conhecimento é produzido. Ao fazer isso, busca desvelar as dinâmicas de poder subjacentes ao processo educativo, destacando a importância de uma abordagem reflexiva e crítica na compreensão dos sistemas educacionais. O autor provoca uma reflexão sobre as estruturas de poder que moldam a educação e o papel dos diferentes agentes envolvidos nesse processo, incentivando uma visão mais democrática e emancipatória da educação.

As quatro entrevistadas evidenciam uma percepção de falta de autonomia e participação efetiva dos(as) profissionais da educação nas decisões institucionais, como podemos observar nestes exemplos:

Porque veio jogar por terra aquilo que eu acreditava, o lúdico, os jogos, as brincadeiras. Isso aconteceu, continuou, mas de forma particular, porque era tanta informação, tanto conteúdo, tantas leituras desnecessárias, infelizes, que aí não tinha tempo para essas coisas. A gente tinha que cumprir o programa e tinha que dar conta e aquilo era um sufoco. Eu me senti assim, nunca me senti tão sufocada e tão frustrada com a educação. (P1, 2023)

Eu percebi que foi um material imposto, de uma forma que ao mesmo tempo, que se você não aceitasse, você teria que preparar algo tão quanto ou maior que ele. Sendo que a gente não teria prazo hábil, a gente não tem recurso financeiro para montar um material colorido, didático, encadernado, nós não temos material de recursos, a gente acabou aceitando pela livre pressão. Eu brinco, eu brinco assim pela livre pressão, porque a gente não tinha muita escolha. Não foi votado para escolher o material, tivemos que aceitar através de uma fala assim, bem bonita, transparente, tivemos que aceitar o material e trabalhar com ele. Então, por não termos esse tempo hábil, aceitamos, por não ter o recurso financeiro, tempo hábil para preparar o material, sem conhecer o material na íntegra, a gente conhecia apenas parte do material, mas não sabíamos como era a metodologia dele. (P4, 2023)

O processo destacado pela P4 evidencia o falseamento da participação dos(as) docentes na decisão quanto à aceitação da proposta firmada pela prefeitura com os institutos, pois exigir que, em curto tempo e sem condições efetivas, o corpo docente de uma instituição elabore uma proposta pedagógica é uma forma de colocar uma situação na qual não há alternativa, forçando-a a aceitar.

O relato das docentes evidencia as dificuldades enfrentadas pelos professores em lidar com as demandas impostas por programas educacionais centralizados, como a falta de tempo e recursos financeiros para desenvolver materiais alternativos ou adaptar o material fornecido de

acordo com suas necessidades específicas. Essa situação reflete as limitações estruturais e organizacionais presentes no sistema educacional, que muitas vezes comprometem a qualidade do ensino e a eficácia das práticas pedagógicas.

Segundo Freire (1970), a educação deve ser um processo dialógico e participativo, no qual os(as) educadores(as) não são meros executores(as) de políticas educacionais, mas agentes ativos na sua formulação e implementação. A falta de participação efetiva dos(as) professores(as) nas decisões que afetam seu trabalho compromete a qualidade da educação, assim como a sua relevância, pois desconsidera suas experiências, saberes e perspectivas, limitando sua autonomia e sua capacidade de contribuir para a construção de práticas pedagógicas significativas e contextualizadas. Além disso, assume-se que quem sabe qual a melhor abordagem pedagógica para os(as) discentes são os(as) professores(as) que acompanham de perto cada estudante e não profissionais que produzem de forma genérica um único material que tentam servir indistintamente a qualquer contexto e estudante.

Quando questionada sobre a continuidade do uso da metodologia do programa, a professora P4 expressou uma postura crítica e reflexiva em relação à sua prática: “Na minha vida profissional, enquanto programa, eu como profissional **talvez tenha que trabalhar se forme imposto**. Mas se eu tiver que trabalhar livremente, não. Na minha metodologia, não. Na minha metodologia eu usarei o meu trabalho de forma diferenciada”. Essa posição revela não apenas uma resistência à imposição de modelos pré-estabelecidos, mas também um compromisso com uma prática pedagógica mais autônoma e alinhada com sua concepção de educação.

Essa falta de participação e autonomia por parte dos(as) professores(as) pode ser entendida à luz da análise de Dardot e Laval (2016). Para os autores, ao impor programas educacionais de forma autoritária e sem considerar as perspectivas e experiências dos professores, as instituições educacionais acabam promovendo uma dinâmica de governança pelo desejo, em que os profissionais se veem trabalhando para a instituição, mas sem poderem exercer plenamente sua criatividade e liberdade pedagógica.

Outra questão que nos chamou atenção durante as entrevistas foi o material didático, sobre o qual as entrevistadas expressam que:

Olha, o material, aí, como que eu vou dizer? Eu acho o material muito fraco para um processo de alfabetização. Tinha textos grandes demais. E os exercícios eram muito simples, não trabalhou a escrita, não trabalhou a coordenação que as crianças precisavam ter nessa primeira etapa dela para aprender a escrever, ter o controle da escrita. **Eu achei muito fraco.** (P2, 2023)

Tiveram a mudança de material, por quê? [Alfa e Beto para Edube] **Porque era muito ruim.** Só que aí mudaram, o ano passado (2022) era tudo muito, você tinha muita informação, tinha muita coisa pra ler, muita coisa pra preparar, pra passar para as crianças, muito, muito, muito, em pouco tempo. Tinha os dias determinados pra você dar aquela lição, aquele fonema, aquele grafema. **O ano passado (2022) foi tão trágico** que eles perceberam e trocaram o material. **Só que não mudou,** porque no meu ponto de vista, algumas coisas ficaram muito fracas, muito fracas, muito repetitivas, **as atividades são muito repetitivas e não exigem, não desafia a criança.** A criança tem que ser desafiada, porque ela tem uma inteligência, uma inquietação, que ela precisa colocar aquilo ali. E ela tá tudo assim, muito repetitivo e eu não sei se teria jeito de piorar o que aconteceu o ano passado. Só que não melhorou, se não melhorou e não empatou. **Eu acho que até piorou.** (P1, 2023)

Nós percebemos uma grande falha exigindo um pensamento abstrato de uma criança de seis anos e uma linguagem matemática é completamente fora da realidade da criança, enquanto no alfabeto exigia às vezes até pouco da criança ler no raciocínio lógico-matemático, o do Vamos todos aprender a ler, o material desse ano (2023), exige um pensamento **fora da realidade de uma criança de seis anos,** umas decomposições inadequadas, aliás, coisas assim, formas de fazer problemas matemáticos e até mesmo de entender o raciocínio lógico-matemático fora do alcance dessas crianças nessa faixa etária. E também o material de língua portuguesa **é fraco** em alguns momentos, porque não tem profundidade nenhuma no fonema mesmo estudado, às vezes passa muito rápido por um fonema, não tem conexão de fonemas, não é bem estruturada a lógica de organização dos fonemas no material. **Então, assim, os dois materiais, o contraponto principal que eu tenho é que o material do ano passado, o Alfa e Beto, exigia demais e estava fora do contexto de alfabetização e era muita coisa para pouco tempo, não tinha espaço nem para trazer alguma atividade de reforço,** nenhuma atividade de revisão mais clara ali para criança e o desse ano, ao contrário, foi um material mais fraco, um material que não incentivava a criança a avançar, estagnou em várias semanas, estagnou muita aprendizagem porque ficava, às vezes, estagnando ali na mesma tecla e com muita superficialidade nos fonemas, nos textos, **uma literatura muito fraca, uma literatura muito ruim, textos desconexos sem nenhuma sequência didática ali própria na literatura, né?** Às vezes até a linguagem mesmo dos próprios textos dos fonemas atrapalhava o entendimento das crianças em relação ao fonema. (P3, 2023)

As docentes destacam diversas inadequações e limitações dos materiais pedagógicos tanto do Instituto Alfa e Beta quanto do Edube em relação às demandas e capacidades das crianças em processo de aprendizagem. As observações das educadoras corroboram com as críticas de Freire (2008) à educação bancária, na qual o conhecimento é transmitido de forma fragmentada e descontextualizada, sem considerar as experiências e vivências dos(as) educandos(as). No contexto específico da alfabetização, Macedo (2010) ressalta a importância de um material didático que promova uma abordagem gradual e significativa dos fonemas, permitindo uma compreensão profunda e progressiva da linguagem escrita. A entrevistada também destaca a falta de conexão entre os conteúdos apresentados, o que está em consonância com as críticas de Apple (2005) à padronização curricular, que muitas vezes resulta em propostas didáticas desconexas e desarticuladas. Essas análises evidenciam a necessidade urgente término do processo de privatização em curso, a fim de garantir uma prática educativa mais eficaz e centrada nas reais necessidades e potencialidades das crianças em fase de alfabetização.

O material pedagógico desempenha um papel fundamental no contexto educacional, pois influencia diretamente a prática docente e o processo de aprendizagem dos(as) estudantes. No âmbito do programa em questão, o Pacto pela Alfabetização, a escolha e a utilização do material didático têm sido pontos de discussão relevantes entre os profissionais da educação, como podemos ver nos trechos das entrevistas acima. A partir das reflexões das professoras é possível identificar os pontos de convergência e divergência entre a proposta pedagógica do programa e as necessidades reais do contexto escolar. Em súpula, evidencia-se a falta de eficácia real do programa dentro da sala de aula.

Portanto, destacamos que a decisão quanto à privatização da gestão pedagógica da alfabetização da Rede, segundo as docentes, foi centralizada no âmbito da SME. Além disso, salientamos a crítica das docentes à precarização da alfabetização da rede, à baixa qualidade dos materiais e à pauperização da autonomia docente.

4.3.3 Percepções sobre Condições de Trabalho e Qualidade do Exercício Pedagógico

Acreditamos que a compreensão da qualidade do ensino não pode prescindir da voz daqueles(as) que estão na linha de frente da educação: os(as) professores(as). São eles(as) que, com sua experiência e vivência diária, têm uma perspectiva privilegiada sobre as condições de trabalho e os desafios enfrentados no exercício da docência.

Neste momento, exploraremos as percepções e experiências das professoras em relação às condições de trabalho, tanto dentro quanto fora da sala de aula, e como esses aspectos impactam diretamente na qualidade do ensino. Ouvir os profissionais da educação sobre suas necessidades e preocupações é essencial para identificar as áreas de melhoria e promover mudanças efetivas que contribuam para a valorização do trabalho docente e, conseqüentemente, para a qualidade da educação oferecida às nossas crianças e jovens.

Nesse contexto, trazemos a fala da docente, que oferece suas perspectivas sobre essa questão crucial.

Eu cheguei de uma licença agora e eu fiquei afastada duas semanas e uma das coisas que eu mais senti falta foi dos meus alunos. Eu não senti falta da escola, eu não senti falta do ar-condicionado, das salas terríveis, assim, precário. Eu dou aula num dos melhores bairros de Uberlândia. Uberlândia é uma cidade muito boa, muito boa, e o bairro onde eu trabalho é um dos melhores da cidade, se não for o melhor. Mas a escola não tem espaço pra nada, é uma escola que tá cheio de puxadinho, os professores não têm um lugar pra se reunir, nós não temos lugar até pra fazer essas provas de leitura. Para fazer a avaliação do Pacto para a Alfabetização a gente espalha as nossas carteiras ao lado da quadra, onde tem, vou falar do externo primeiro, eu falei que ia falar da sala de aula, onde tá tendo aula de Educação Física e na segunda-feira, na hora da leitura ali, tinham vários profissionais, vários homens que estavam ali cortando a grama. E aquele barulho infernal, vou falar a palavra certa, não podia ir pra

Biblioteca porque não tinha espaço, não tem uma sala adequada, então **eles querem exigir de nós uma coisa que nem a escola pode fazer**. Então, quando eu marco uma cirurgia, eu vou pro centro cirúrgico, a sala tá limpa, ela tá ali me esperando, todos estão ali preparados pra fazer aquele procedimento em mim, então eu vou segura, ela tá limpa, o médico vai estar lá me esperando, a enfermeira ou anestesista vai estar lá, a sala vai estar preparada e eu vou com segurança e volto, dá tudo certo. **Agora você marca uma semana de leitura e no primeiro dia da semana da leitura, quando você não tá com a sua turma e você chega lá, aquele monte de homens lá trabalhando, cortando grama da sua escola, aí por favor, você não está me dando prioridade**. Agora, aí vem a Secretaria da Educação e fala que nós estamos trabalhando, gastando muito dinheiro, fazendo tudo pra dar o melhor, sendo que nem a logística de uma escola é pensada? Não, você não tá querendo que a coisa dê certo, **você não tá me dando condição pra isso**, isso é fora, o externo. Então deveria, a logística da escola, ela tem que ser mudada, os ar-condicionado, os ventiladores, as lâmpadas, elas queimam, eles estragam, mas essa manutenção, ela tem que ser dada durante a noite, ela tem que ser dada no final de semana, nas férias. [...] Então assim, tá tudo errado, vai me desculpar, mas tudo errado. Pelo menos na minha escola, a logística tem hora que eu não entendo [...]. **E dentro de sala de aula, eu acho que a gente teria que ser mais respeitado, ter mais confiança no nosso trabalho**. E principalmente também teria que ter ajuda dos pais, porque nós temos crianças abandonadas dentro de casa, crianças que ficam em celular o tempo todo e os pais não têm nem noção do que está acontecendo. Então assim, tem que envolver muita coisa pra gente chegar lá. (P1, 2023)

A entrevistada destaca uma série de desafios enfrentados no ambiente escolar, tanto dentro quanto fora da sala de aula. Ela aponta para questões estruturais, como a falta de espaços adequados para as atividades pedagógicas, a ausência de manutenção dos equipamentos e a inadequação das instalações físicas. Esses problemas afetam diretamente o desenvolvimento do trabalho docente, prejudicando a qualidade do ensino oferecido aos(as) estudantes. Essa análise permite compreender a complexidade das condições de trabalho dos professores e a necessidade de políticas e práticas educacionais que valorizem e promovam o bem-estar dos profissionais da educação, bem como o engajamento efetivo das famílias no processo de ensino-aprendizagem.

Freire (1997) destaca a importância da valorização dos(as) educadores(as) como agentes transformadores da sociedade, enfatizando a necessidade de condições adequadas de trabalho para o exercício da docência. Além disso, desde Anísio Teixeira (1930) já se indicava a necessária democratização do ensino público e se ressaltava a importância do investimento em infraestrutura escolar como um elemento essencial para a garantia da qualidade da educação. A falta de espaços adequados e a ausência de manutenção dos equipamentos refletem não apenas problemas estruturais, mas também uma falta de valorização da profissão docente e do ambiente de aprendizagem. Essa realidade evidencia a urgência de políticas e práticas educacionais que priorizem o bem-estar dos(as) profissionais da educação e promovam a participação efetiva das famílias no processo educativo. Outras educadoras também compartilham de ideias parecidas como a P2:

Primeiro, o quantitativo de alunos. Isso interfere bastante no seu ensino, porque você pega uma sala lotada com várias crianças com necessidades especiais, que antigamente se você tinha um aluno do AEE, tirava dois alunos para você ter um tempo a dedicar para aquela criança. Hoje em dia isso não existe mais. Eu, por exemplo, tenho a sala com 20 alunos, três alunos do AEE, mais dois com TDAH. **E quantos apoios?** Um apoio, que fica por conta de um autista, por ser mais severo. Os outros dois, eu que vou ali socorrendo. Então eu acho que **deveria se pensar nesse quantitativo de alunos por sala, esse quantitativo de alunos especiais dentro de uma sala de aula.** O apoio, **ter uma capacitação para esses apoios**, porque na verdade o apoio fica lá e não ajuda a desenvolver nada. E os materiais, eu acho que **deveria se repensar nesses materiais que estão sendo oferecidos**, porque infelizmente está fraco, **não está sendo suficiente para alfabetizar. Se a gente não correr atrás, passar por cima dessas apostilas e complementar, acaba que muitas crianças não conseguem alcançar a alfabetização no final.** **As salas são pequenas, salas quentes.** Aqui no caso aqui, a gente fica lá naqueles modulares⁴², lá muito barulhento, as salas, dá muito eco. Agora que foram arrumados os ar-condicionado, antes a gente quase derretia naquela sala. Os meninos estão reclamando calor ou questionando assim, “ah, que barulheira”. Para os alunos especiais também é horrível, aqueles que têm sensibilidade auditiva. Então tudo bem, tem muita coisa a melhorar. (P2, 2023)

A fala da professora destaca diversos desafios enfrentados no ambiente escolar da rede municipal de Uberlândia, refletindo sobre a sobrecarga de estudantes em sala de aula e a falta de apoio adequado para lidar com as demandas específicas de crianças com necessidades especiais. Destaca, ainda, as condições precárias do espaço físico e a limitada manutenção das instalações. Além disso, a professora critica a insuficiência dos materiais didáticos disponíveis, apontando para a necessidade de adaptações e complementações para garantir a eficácia do processo de alfabetização diante da qualidade muito limitada dos materiais oferecidos no âmbito do Pacto pela Alfabetização. Quanto à infraestrutura escolar, a docente destaca problemas como salas pequenas e inadequadas, bem como questões relacionadas ao conforto térmico e acústico, aspectos que têm sido discutidos por diversos pesquisadores, como Soares Neto, Jesus, Karino e Andrade (2013):

Promover a educação requer a garantia de um ambiente com condições para que a aprendizagem possa ocorrer. É importante proporcionar um ambiente físico, aqui denominado infraestrutura escolar, que estimule e viabilize o aprendizado, além de favorecer as interações humanas. (Soares Neto; Jesus; Karino; Andrade, 2013, p. 1).

Dessa forma, a análise da fala da professora revela a complexidade das condições de trabalho dos(as) educadores(as) e aponta para a necessidade de políticas e práticas educacionais que considerem esses aspectos para promover um ambiente escolar mais propício ao desenvolvimento integral dos(as) estudantes.

Segundo Blanco (2007), ao analisarmos o termo “qualidade” do ponto de vista etimológico, observamos que ele deriva do latim *qualitas*, que se refere à propriedade inerente

⁴² Salas de aula feitas de contêineres.

a algo que possibilita sua apreciação como igual, superior ou inferior às demais de sua categoria. Peralta (2000), afirma que a qualidade da educação compreende

[...] um conjunto de propriedades distintivas, dinâmicas e relevantes da educação que permitem valorizar e normatizar o desejado, tanto no geral da proposta como em específico, a operacionalizar em certos padrões orientadores, ao ser construído com a participação dos diferentes atores envolvidos em contextos diferentes, adquire uma dimensão de particularidade e de maior flexibilidade, mas que ao ser contrastada com outras experiências, evidencia incluir aspectos essenciais de todo ato educativo. (*apud* Blanco, 2007, p. 131)

A preocupação com a qualidade do material didático é recorrente entre as entrevistadas:

O material ainda precisa ser melhor, precisa ser um material com uma estrutura melhor, uma qualidade melhor, com uma relação de estudo, uma sequência didática mais elaborada, sequenciando os fonemas certinho, com relação, trabalhando adequadamente os fonemas, porque da forma que foi trabalhado por esses dois institutos, eu vi que teve sim, claro, trabalho a partir do momento que ele é, para mim, a partir do momento que o trabalho é sequenciado, ele é estruturado, ele tem mais eficácia, porém o material, a qualidade do material não alcançou o esperado, não alcançou o que poderia ser alcançado utilizando o método fônico. (P3, 2023)

O material didático deve ser avaliado criteriosamente dentro do contexto da avaliação educacional, garantindo sua eficácia como ferramenta de ensino. Segundo Nunes (2009), o material didático é o meio que proporciona ao(à) estudante uma compreensão mais clara e abrangente sobre determinados assuntos, e lhe dá capacidade de pesquisa e investigação científica, despertando interesse pelos novos conhecimentos.

A busca por condições ideais no ambiente escolar é uma preocupação constante entre os profissionais da educação, que vai além do material didático. Nesse contexto, a valorização profissional e a adequada estruturação financeira são aspectos primordiais para o desenvolvimento eficaz da carreira docente. Conforme destacado por uma das docentes entrevistadas:

Olha, condições ideais. [...] **Recurso financeiro. Acho que o primeiro lugar seria o recurso financeiro. Aquela valorização profissional. O professor, ele ter condições de ter um salário digno para poder atuar em apenas um cargo e, nesse cargo, ele poder se dedicar mais.** Ele poder ter mais ideias em relação a isso. Ou seja, com um cargo só, com mais tempo, ele se torna um professor que pesquisa mais, que busca mais, que ele valoriza mais o trabalho dentro da sala de aula também, não estar cansado. Em relação à estrutura física da escola, as escolas estão bem descuidadas, elas não são bem cuidadas. **É uma preocupação tão grande mostrar na mídia que tudo vai bem, que a educação vai bem, mas que na realidade não é assim.** Uma estrutura física adequada, um lugar adequado para o professor poder sentar, fazer seu módulo, reunir, pesquisar. Os alunos terem uma sala ambiente também adequada. Quantidade de alunos influencia muito na aprendizagem nos dias de hoje. Hoje são muitos alunos com espaço pequeno, com um ambiente pequeno para poder ser mediado. [...] **Então a quantidade de alunos menos alunos por sala seria uma forma ideal de trabalho.** Recursos didáticos. Temos até bastante recursos didáticos, **mas talvez não temos o adequado ou a quantidade certa para que possamos trabalhar com a criança.** [...] O que eu acho mais hoje, que eu sinto mais, é o recurso humano. Pessoas, pessoas para trabalhar no ambiente escolar. Muitos professores precisam de licença médica, testada, acontecem imprevistos. E aí, é

peçoal, não temos recurso humano para estar substituindo tranquilamente, ou até mesmo nos auxiliar nessa sala de aula, um determinado assunto diferente, um trabalho diferente, um projeto diferente que irá nos fazer. E a livre é a opção. A livre escolhe de como trabalhar com a sua turma, porque cada professor, quando ele começa o ano eletivo, ele vai conhecendo a sua turma. No prazo máximo de um mês, a gente já conhece a nossa turma, já sabe que é viável para essa turma, que é o prazo de adaptação. Então, com isso, a gente já consegue saber como direcionar o trabalho e já preparar um trabalho direcionado. (P4, 28 2023)

O estudo conduzido por Sampaio *et al.* (2002) destaca que uma remuneração mais competitiva é essencial para tornar a profissão docente mais atrativa. Os pesquisadores afirmam que existe uma forte relação entre os salários oferecidos e o interesse dos(as) profissionais pela carreira docente, o que sugere que uma melhoria na remuneração poderia contribuir significativamente para garantir o sentido de reconhecimento dos(as) profissionais do magistério, pois “fica clara a falta de atratividade dos salários dos professores públicos se comparados aos rendimentos das demais categorias de servidores, em todo o Brasil” (Moriconi; Marconi, 2008, p. 14).

Em suma, a fala das entrevistadas aborda uma variedade de aspectos essenciais para a melhoria das condições de trabalho na escola e para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem refletindo a complexidade das demandas enfrentadas pelos educadores no ambiente escolar; além disso, destacam a falta de investimentos que visem melhorar as condições de trabalho e promover um ensino de qualidade para todos(as) os(as) estudantes.

Face a todo o exposto ao longo da seção, evidenciamos que o Pacto pela Alfabetização tem provocado efeitos prejudiciais à Rede. Contudo, em 2024, ele continua ativo. Assim, evidenciamos a força do movimento de privatização da educação. Com condições de trabalho anunciadas pelos(as) docentes como aquém à demanda para um ambiente alfabetizador, destacamos a necessidade radical de uma mudança na gestão da educação pública do município quanto à alfabetização. O que as docentes demandam indica a importância de condições efetivas de trabalho e a garantia de sua autonomia pedagógica como preconizado constitucionalmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para as considerações finais deste relatório de pesquisa retomamos o objetivo geral desta investigação: analisar os efeitos do Pacto pela Alfabetização, fruto do acordo entre a SME, o Instituto Projeto de Vida e o Instituto Raiar, no trabalho pedagógico de docentes que atuam na alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Uberlândia/MG.

Ao longo desta investigação, buscamos compreender o Pacto pela Alfabetização, os institutos envolvidos, o processo de implementação do Pacto na rede e as influências nas práticas educacionais, segundo a percepção das docentes participantes da pesquisa. De tal modo, diante das análises apresentadas, assumimos ao longo da pesquisa a defesa da promoção de uma educação pública, democrática, inclusiva, equitativa e de qualidade para todos(as) os(as) estudantes e, de tal modo, uma postura crítica face aos movimentos de privatização da educação.

Além disso, no campo da alfabetização defendemos, apoiando-nos em Freire (1991), que o mero domínio da escrita não é suficiente; é crucial considerar as implicações políticas da alfabetização do aprendiz. Portanto, ao alfabetizar, é fundamental que o aluno não apenas adquira habilidades de leitura, mas também aprenda a utilizar a escrita como uma ferramenta em suas interações pessoais e sociais.

Diante das análises apresentadas, é inegável o papel central do neoliberalismo na configuração das políticas econômicas e sociais em diversos países ao redor do mundo, especialmente durante as últimas décadas. O neoliberalismo, conforme delineado por Laval (2019, p. 37), é caracterizado pela preocupação com a competição econômica entre os sistemas sociais educativos e pela adaptação às condições sociais e subjetivas da mobilização econômica geral. Essa ideologia tem promovido uma crescente abertura das escolas aos interesses particulares e ao financiamento privado, seja por parte de empresas ou de indivíduos.

A análise histórica e conceitual acerca do neoliberalismo revela sua ascensão como um projeto político, econômico, ideológico e social que visa redefinir o papel do Estado na sociedade, privilegiando a lógica do mercado e promovendo a desregulação, a privatização e a redução do tamanho do Estado. Ao longo das diferentes gestões presidenciais no Brasil, desde a transição para a democracia até os dias atuais, observamos a implementação de políticas neoliberais que impactaram profundamente a economia, a sociedade e as instituições do país. Desde as privatizações realizadas nos anos 1990 até as recentes iniciativas de desestatização, o Estado brasileiro tem sido objeto de transformações que refletem a influência do neoliberalismo

em suas políticas públicas. Procuramos neste trabalho questionar este modelo complexo que tem ampliado a crescente desigualdade e a crise da democracia.

Tornou-se, ainda, essencial no trabalho analisar as implicações e desdobramentos da privatização na educação, levando em conta a história do Brasil e as complexidades do discurso neoliberal. As políticas educacionais brasileiras têm passado por transformações significativas, especialmente no que diz respeito à crescente abertura para interesses privados e empresariais. A privatização da educação, como argumentado por Adrião (2023), transfere para entidades privadas as responsabilidades que deveriam ser do Estado, comprometendo o acesso, a permanência e a qualidade da educação para todos.

Ao analisar as políticas educacionais de alfabetização e o processo de gestão da educação no município, tornou-se claro que a qualidade e a equidade na educação são metas urgentes e constantes. A partir da análise das políticas de alfabetização percebemos a importância de estratégias eficazes e abordagens pedagógicas inclusivas para garantir o pleno desenvolvimento da alfabetização das crianças. Contudo, também é fundamental reconhecer as limitações dessas políticas, especialmente quando se trata da ênfase em indicadores quantitativos e na gestão centralizada, que podem negligenciar as realidades socioeconômicas e culturais dos(as) estudantes.

Ao explorar a privatização na educação mediado por Pactos como o firmado entre o Instituto Projeto de Vida, o Instituto Raiar e o município de Uberlândia, evidenciamos a perda de autonomia da gestão tanto no âmbito da gestão municipal quanto das escolas. Os dados apontam, ainda, para o risco da precarização da qualidade da educação.

Durante a nossa escrita, analisamos os Institutos Raiar, Projeto de Vida, Alfa e Beto e Edube, pois eles estão inseridos no comando da alfabetização do município de Uberlândia, através do programa Pacto pela Alfabetização. Diante disso, percebemos, através da fala de nossas entrevistadas, que há uma disparidade entre a concepção de alfabetização das docentes e a dos Institutos, trazendo desafios significativos para o trabalho das professoras. Essa discordância pode resultar em conflitos de abordagem pedagógica, gerando um cenário de tensão e desalinhamento entre as práticas adotadas em sala de aula e as diretrizes impostas pelos materiais e metodologias propostos pelos Institutos. Uma das principais desvantagens é a falta de coerência e consistência no processo de ensino-aprendizagem. Quando os(as) professores(as) têm uma concepção mais ampla e contextualizada da alfabetização, valorizando a compreensão crítica e a construção de significados, e se deparam com materiais que priorizam uma abordagem mecanicista e descontextualizada, há um conflito direto entre as expectativas pedagógicas e as demandas externas.

Esse processo de privatização analisado na presente pesquisa leva os(as) professores(as) a se sentirem desvalorizados(as) e desmotivados(as), pois percebem que suas práticas e conhecimentos são desconsiderados ou subjugados em favor de um modelo imposto externamente. Além disso, a falta de alinhamento entre as concepções pode impactar negativamente a eficácia do ensino, uma vez que os(as) docentes se sentem limitados em sua autonomia para adaptar os materiais e metodologias às necessidades específicas dos(as) estudantes e contextos de ensino, particularmente diante da padronização dos ritmos e tempos do uso dos materiais. Portanto, a existência de diferentes concepções de alfabetização entre os(as) professores(as) e os Institutos representa um obstáculo significativo para a qualidade do trabalho docente, comprometendo não apenas o desenvolvimento das crianças, mas também o bem-estar e a eficácia dos próprios(as) professores(as) em sua prática educativa.

As considerações finais desta dissertação de mestrado lançam luz sobre a complexa interseção entre privatização, precarização e heteronomia do trabalho docente no cenário educacional contemporâneo. A autonomia do(a) professor(a) é uma peça-chave para o desenvolvimento de práticas pedagógicas eficazes e inovadoras, contudo, encontra-se cada vez mais comprometida diante das dinâmicas impostas pela privatização e pela precarização do trabalho. A análise desses fenômenos revela uma série de desafios enfrentados pelos(as) educadores(as), desde a pauperização até a proletarização, que moldam não apenas as condições de trabalho, mas também a qualidade do ensino e o bem-estar dos profissionais envolvidos.

A pauperização, caracterizada pelo empobrecimento dos professores, tanto em termos financeiros quanto nas condições gerais de trabalho, reflete uma desvalorização crescente da profissão docente. A precarização, por sua vez, manifesta-se na instabilidade e fragilidade das condições laborais dos educadores, impactando negativamente não apenas na qualidade do ensino, mas também na saúde mental e na motivação dos profissionais. Por fim, a proletarização representa a perda de autonomia e controle sobre o processo educativo, tornando os(as) professores(as) suscetíveis a seguirem diretrizes externas que muitas vezes não refletem as necessidades reais da sala de aula.

É fundamental reconhecer que a autonomia do(a) professor(a) não se limita apenas à liberdade de ensinar, mas também engloba a capacidade de tomar decisões pedagógicas fundamentadas no contexto específico de cada ambiente educacional. Esta autonomia é essencial para promover uma educação de qualidade e inclusiva, que valorize a diversidade e prepare os(as) alunos(as) para participarem ativamente na sociedade. Portanto, políticas educacionais devem ser elaboradas levando em consideração a importância da autonomia

docente como um princípio orientador, garantindo uma educação que atenda às necessidades e realidades locais.

Acreditamos que é necessário um esforço coletivo para valorizar e fortalecer a autonomia do trabalho docente, proporcionando aos(as) professores(as) as condições necessárias para desenvolverem práticas pedagógicas inovadoras e eficazes. Somente assim será possível construir um sistema educacional verdadeiramente inclusivo e de qualidade, capaz de preparar os(as) alunos(as) para uma sociedade mais justa.

Diante dessas reflexões, torna-se claro que a busca por uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade é um processo contínuo e dinâmico, que requer o engajamento de diversos atores e ações coordenadas em todos os níveis do sistema educacional. É essencial que as políticas educacionais sejam informadas por pesquisas robustas, práticas eficazes, além de uma compreensão profunda das necessidades e realidades dos estudantes e das comunidades atendidas. Somente através do diálogo, da colaboração e do compromisso mútuo será possível superar os desafios e alcançar os objetivos de uma educação verdadeiramente transformadora e emancipatória.

Para futuras pesquisas, propomos um olhar mais aprofundado sobre o impacto das políticas educacionais na prática pedagógica e nos resultados de aprendizagem dos alunos, principalmente na cidade de Uberlândia. Seria interessante explorar como diferentes abordagens metodológicas podem oferecer revelações sobre os mecanismos subjacentes às mudanças observadas na educação; ainda há muito a ser esclarecido, denunciado e, igualmente importante, “anunciado” em termos de novos caminhos e soluções para os desafios identificados. Ao mesmo tempo, é crucial considerar as vozes dos(as) professores(as), alunos(as) e comunidades educacionais no desenvolvimento e implementação de políticas e práticas educacionais. Por meio de uma abordagem interdisciplinar e colaborativa, podemos continuar avançando no entendimento dos desafios educacionais contemporâneos e na busca por soluções eficazes e inclusivas.

O compromisso com a pesquisa contínua é essencial para avançarmos no entendimento dos fenômenos educacionais e para promovermos mudanças positivas na prática pedagógica e nas políticas educacionais. Que este trabalho possa servir como um ponto de partida inspirador para futuras investigações e contribuições significativas para o campo da educação.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T. M. F. A privatização dos processos pedagógicos: Grupos editoriais e os negócios na educação básica. *In*: MARINGONI, G. (org). **O negócio da Educação**. São Paulo: Olho D'água e Fapesp, 2017. p. 129-144.
- ADRIÃO, T. M. F. **Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil**: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. *Currículo sem Fronteiras*, [s. l.], v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018.
- ADRIÃO, T. M. F.; ARAUJO, Felipe. Privatização da educação no contexto de financeirização da economia: a indução da oferta educacional privada por fundos de investimentos. **J. Pol. Educ-s**, Curitiba, v. 17, e86124, 2023. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-19692023000100306&lng=es&nrm=iso Acesso em: 30 abr. 2024. Epub 11-Oct-2023. <https://doi.org/10.5380/jpe.v17i0.86124>.
- ADRIÃO, T. M. F.; BORGHI, R. F. Filantropia de risco nas redes estaduais de ensino brasileiras: Análise das influências do Instituto Ayrton Senna. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 27, n. 00, p. e023025, 2023. DOI: 10.22633/rpge.v27i00.16940. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/16940>. Acesso em: 30 abr. 2024.
- ADRIÃO, T. M. F.; GARCIA, T. de O. G. Educação a domicílio: o mercado bate à sua porta. **Retratos da Escola**, [s. l.], v. 11, n. 21, p. 433-446, 2018. DOI: 10.22420/rde.v11i21.783. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/783>. Acesso em: 30 abr. 2024.
- ALMEIDA, Veridiana. **Alfabetização: fundamentos, processos e métodos**. Curitiba: Ed. Fael, 2010.
- ALMEIDA, F. I. de; PIATTI, C. B. Política Nacional de Alfabetização (PNA): implicações na formação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [s. l.], v. 10, n. 2, p. 648-664, 2021. DOI: 10.14393/REPOD-v10n2a2021-60179. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducapoliticas/article/view/60179>. Acesso em: 20 ago. 2023.
- ALVES, Jovelina Carvalho; OLIVEIRA, Maria Laudeci Andrade Maciel; MELO, Simone Pacheco de Albuquerque Lins. Uma reflexão sobre a importância da construção da autonomia no processo educativo. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, nº 30, 16 ago. 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/30/uma-reflexao-sobre-a-importancia-da-construcao-da-autonomia-no-processo-educativo>. Acesso em: 20 ago. 2023.
- ANDRADE, D. P. O que é o neoliberalismo? A renovação do debate nas ciências sociais. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, ano 2019, v. 34, n. 1, ed. 1, p. 211-239, jan./abr. 2019. DOI <https://doi.org/10.1590/s0102-6992-201934010009>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/RyfdLystcfcKXNSPTLpsCnZp/?lang=pt>. Acesso em: 18 de jan. de 2023.

ANDRADE, D. P.; OTA, N. Uma alternativa ao neoliberalismo. Entrevista com Pierre Dardot e Christian Laval. **Tempo Social**, [s. l.], v. 27, n. 1, p. 275-316, 2015.

ANDRADE, Luiza Vitória Vital de. **Trabalho docente e saúde ocupacional na universidade Federal de Uberlândia**. Orientador: Sarita Medina da Silva. 2014. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13988/1/TrabalhoDocenteSaude.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2022.

ANTUNES, M. F. de S.; JESUS, W. F. de. Plano Municipal de Educação de Uberlândia: Políticas Públicas e a Qualidade Social da Educação. In: NOVAIS, G. S.; NUNES, S. do C. (org.). **Rede Pública Pelo Direito de Ensinar e de Aprender**. Uberlândia, MG: Regência e Arte Editora, 2017. p. 2952.

APPLE, Michael W. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, Antonio F.; SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ARAÚJO, Victor Leonardo; COSTA, Gloria Maria Moraes da; MELO, Hildete Pereira de. O BNDES nas privatizações do governo Sarney: pragmatismo ou uma política neoliberal?. In: Congresso brasileiro de história econômica, 11., 2015, Vitória. **Anais...** p. 1-34. Vitória: ABPHE, 2015. Disponível em: https://www.abphe.org.br/arquivos/2015_victor_leonardo_araujo_gloria_maria_costa_hildete_pereira_mello_o-bndes-nas-privatizacoes-do-governo-sarney-pragmatismo-ou-uma-politica-neoliberal.pdf. Acesso em: 1 ago. 2023.

BANCO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL – BNDES. (s.d.). Disponível em: <https://www.bndes.gov.br/wps/portal/site/home>. Acesso em: 1 ago. 2023.

BANCO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL – BNDES. **Privatização - Federais - PND**. Disponível em: <https://www.bndes.gov.br/wps/portal/site/home/transparencia/desestatizacao/processos-encerrados/Privatizacao-Federais-PND>. Acesso em: 28 jul. 2023.

BARBOSA, Jamile de Oliveira. **O desenvolvimento da leitura e escrita no 1º ano da Escola Mons. Marinho a partir da inserção do Programa Alfa e Beto**. Orientador: Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus. 2013. 82 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: 70, 2011. 279 p.

BARROS, Paula Mangolin de. **A implementação da meta 5 do Plano Nacional de Educação na rede municipal de São Paulo e o papel do planejamento na efetivação da política pública: um estudo de caso**. Orientador: Lisete Regina Gomes Arelaro. 2017. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. DOI 10.11606/D.48.2018.tde-15022018-105417. Disponível em:

https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-15022018-105417/publico/PAULA_MANGOLIN_DE_BARROS.pdf. Acesso em: 16 ago. 2023

BATISTA, P. N. O consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latinoamericanos. *In*: BATISTA, P. N. *et al.* **Em defesa do interesse nacional: desinformação e alienação do patrimônio público**. 3. ed. São Paulo, Paz e Terra, 1994.

BELFIELD, Clive; LEVIN, Henry. **Education Privatization: causes, consequences, and Planning Implications**. Paris: UNESCO, 2002.

BÉRRON, Gonzalo. Prefácio. *In*: VENCO, Selma; BERTAGNA, Regiane Helena; GARCIA, Teise (org.). **Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira: incidência de atores privados nos sistemas estaduais das Regiões Norte, Centro-Oeste, Sul e Distrito Federal (2005-2018)**. São Paulo: Pedro & João, 2021. 397 p. v. 2. ISBN 978-65-5869-348-2. DOI 10.51795/9786558693482. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/2022/wp-content/uploads/2021/05/Curriculo-Gestao-Vol.-2-1.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2023.

BEZERRA, Egle Pessoa. **Parceria público-privada nos municípios de Brotas e Pirassununga: estratégias para a oferta do ensino?** 2008. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2008.

BLANCO, Carolina. Calidad em la educacion. Uma visión desde la educación inicial. **Revista de investigacion**. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, n.62, 2007.

BORGES, L. D. O. A estrutura fatorial dos atributos valorativos e descritivos do trabalho: um estudo empírico de aperfeiçoamento e validação de um questionário. *Estudos de Psicologia*, v. 4, n. 1, p. 107–139, 1999.

BORDIGNON, Genuíno. **Gestão da Educação no Município: sistema, conselho e plano**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 8.666, de 21 de Junho de 1993**. Regulamenta o art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1993]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8666cons.htm. Acesso em: 23 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Câmara da Reforma do Estado, 1995.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 11 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.491, de 9 de setembro de 1997**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Desestatização. Brasília, DF: Presidência da República, 1997.

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. Brasília: Presidência da República, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/111079.htm. Acesso em: 23 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: Formação do Professor Alfabetizador** – caderno de apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024.** Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014a. Disponível em: <http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2016/creditaao/PNE%202014-2024.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 31 jul. 2014b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Caderno de Orientações para Monitoramento e Avaliação dos Planos Municipais de Educação**, 2016. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/pne_pme_caderno_de_orientacoes_final.PDF. Acesso em: 14 mar. 2023.

BRASIL. **Lei Nº 13.529, de 4 de dezembro de 2017.** Dispõe sobre a participação da União em fundo de apoio à estruturação e ao desenvolvimento de projetos de concessões e parcerias público-privadas. 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13529.htm. Acesso em: 23. jan. 2023.

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 [...] Brasília, DF: Presidência da República, 2017b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113019.htm. Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. **Ministério da Educação. (2018).** Programa Mais Alfabetização. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superiores/30000-uncategorised/62871-programa-mais-alfabetizacao> Acesso: 11 de abril de 2023

BRASIL. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019.** Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília, DF: Presidência da República, 2019a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d9765.htm. Acesso em: 11 abr. 2022

BRASIL. **Plano Nacional de Educação - Monitoramento e avaliação dos planos subnacionais de educação.** Disponível em:

<https://pne.mec.gov.br/publicacoes/itemlist/category/4-monitoramento-e-avaliacao>. Acesso em: 21 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). (2022). **Programa Brasil Alfabetizado**. Recuperado de <https://www.gov.br/mec/pt-br/areas-de-atuacao/eb/programa-brasil-alfabetizado>. Acesso em 20 de dez. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023**. o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11556.htm Acesso em: 11 abr. 2023.

BRESSER Pereira, Luiz Carlos (1996) **Da Administração Pública Burocrática à Gerencial**. Revista do Serviço Público, 47(1) janeiro1996.

BRITO, Ana Paula Gonçalves. **O Programa Jovem de Futuro no contexto da privatização da educação em Minas Gerais: incidências sobre o currículo e a gestão escolar**. 2022. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2022.5344>.

CALAZANS, M. J. C. **Planejamento e educação no Brasil** – novas estratégias em busca de novas concepções. In: KUENZER, A.; CALAZANS, M. J. C.; GARCIA, W. Planejamento e Educação no Brasil. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2000 (Coleção Questões da Nossa Época, v. 21), p. 35-54.

CAETANO, Guilherme. "Magazine Luiza anuncia compra da startup mineira Softbox." Publicado por Guilherme Caetano em 14 de dezembro de 2018, às 16:57. Atualizado em 14 de dezembro de 2018, às 18:21. Disponível em: <https://www.suno.com.br/noticias/magazine-luiza-compra-startup-softbox/>. Acesso: 29 de fev. de 2024

CAMPANHA Nacional pelo Direito à Educação. (s.d.). Custo Aluno-Qualidade Inicial: O que é o CAQi? Recuperado de <https://campanha.org.br/temas/custo-aluno-qualidade/caqi-o-que-e/>

CAMPOS, C. B. de; DAMASCENO, Parcerias público-privada (PPP): trajetória histórica no Brasil e sua inserção na política educacional brasileira. **Perspectiva**, [s. l.], v. 38, n. 1, p. 1-23, 2020. DOI: 10.5007/2175-795X.2020.e62834. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2020.e62834>. Acesso em: 21 jan. 2023.

CAPRIOGLIO, C. A. *et al.* Análise da L.D.B. da Educação Nacional Lei nº 9394/96, Visão Filosófico-política dos pontos principais. **Revista Eletrônica Metavnoia**, São João Del Rei, n. 2, jul. 2000. Disponível em: <https://ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/revistametanoia/numero2/carlosal.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2023.

CASARA, Rubens *et al.* (org.). **Contra a miséria neoliberal**. 1. ed. São Paulo: Autonomia Literária, 2021. 386 p. ISBN 6587233384.

CECCON, Ellen Cristina. **A privatização da educação básica na América Latina: análise de publicações científicas internacionais de 1990 a 2012**. 2013. 54f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2013.

CLARKE, John; NEWMAN, Jane. **The Managerial State: power, politics and ideology in the remaking of social welfare**. London: Sage, 1997.

CLAUDINO, Patricia Duarte. **Resolução nº 1/2020 (BNC - Formação Continuada) e a influência na Rede Municipal de Educação de Uberlândia-MG (2018/2022)**. 2023. 243 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023. DOI <https://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.8038>.

COLIGAÇÃO BRASIL DA ESPERANÇA. **Diretrizes para o programa de reconstrução e transformação do Brasil Lula e Alckmin (2023-2026)**. Agosto de 2022. Disponível em: <https://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2022/BR/BR/544/candidatos/280001607829/pje-3b1196fd-Proposta%20de%20governo.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2023.

COMISSÃO DE EDUCAÇÃO. Prêmio Darcy Ribeiro de Educação. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/outros-documentos/premiodarcyribeiro>. Acesso em: [10 de fevereiro de 2024].

CORREA, Bianca Cristina; ADRIÃO, Theresa. Direito à educação de crianças de até 6 anos enfrenta contradições. **Revista ADUSP**, São Paulo, p. 6-13, set. 2010.

COSMO, Claudia de Carvalho; FERNANDES, Silvia Aparecida de Sousa. **Neoliberalismo e educação - lógicas e contradições**. 2009. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/gYCRdDvb.pdf. Acesso em: 23 mar. 2023.

COSSETIN, M.; PILARSKI, V. As intencionalidades do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa para a Educação no Brasil. **Teoria e Prática da Educação**, [s. l.], v. 23, n. 1, p. 127-144, jan./abr. 2020. DOI: <https://doi.org/10.4025/tpe.v23i1.51194>.

COSTA, Marilda de Oliveira. Contrarreformas, nova gestão pública e relações público-privadas: mapeando conceitos, tendências e influências na educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 35, n. 1, p. 159-179, jan. 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2447-41932019000100159&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 30 abr. 2024. Epub 06-Dez-2019. <https://doi.org/10.21573/vol1n12019.89875>.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DARDOT, Pierre; GUÉGUEN, Haud; LAVAL, Christian; SAUVÊTRE, Pierre. **A escolha da guerra civil: uma outra história do neoliberalismo**. [S. l.]: Elefante, 2021. 364 p. ISBN 658723559X, 9786587235592. Disponível em: <https://pt.scribd.com/read/546657369/A-escolha-da-guerra-civil-uma-outra-historia-do-neoliberalismo#>. Acesso em: 21 mar. 2023.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão de mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DIDONET, V. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Líber Livro, 2006.

DOURADO, Luiz Fernandes. Sistema nacional de educação, federalismo e os obstáculos ao direito à educação básica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 761-785, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/rGDSjRsQYMwH9WZC8NCYjrL/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 18 ago. 2023.

DUENAS, X. ; SALCEDO, C. D. ; SARGIANI, R. A. ; NAVAS, A. L. . **Vamos todos aprender a ler: Guia do professor: pré-escola**. 2021. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional - Material didático).

ESPING-ANDERSEN, G. *The Three Worlds of Welfare Capitalism*. New Jersey: Princeton University Press, 1990.

FEITOSA, Sonia Couto. **O Método Paulo Freire: teoria e prática de uma concepção popular de educação**. 1999. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/4274>. Acesso em: 29 jan. 2024.

FERNANDES, Hélio Clemente. *O trabalho docente : pauperização, precarização e proletarização?*. 2010. 208 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Estado e Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Parana, Cascavel, 2010.

FERREIRA, F. da S.; SANTOS, F. A. dos. As estratégias do “Movimento Pela Base” na construção da BNCC: consenso e privatização. **DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, v. 22, n. 1, p. 189-208, 2020. DOI: 10.30715/doxa.v22i1.14031. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/14031>. Acesso em: 17 ago. 2023.

FERREIRA, J. S.; ANTUNES, M. F. S.; MENDES, O. M. O Plano Nacional de Educação: desafios a partir da construção do Plano Municipal de Educação de Uberlândia. **EccoS**, São Paulo, n. 36, p. 29-47, jan./abr. 2015.

FERREIRA, Valdineri Nunes *et al.* O processo de privatização como violação e negação do direito social à educação: o desmonte da educação básica. *In: CONEDU - CONEDU EM CASA*, 7., 2021, Campina Grande. **Anais...** Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/80990>. Acesso em: 29 fev. 2024.

FILGUEIRAS, Luiz *et al.* Modelo Liberal-Periférico e bloco de poder: política e dinâmica macroeconômica nos governos Lula. *In: MAGALHÃES, João Paulo et al. Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico 2003-2010*. Rio de Janeiro: Garamond, 2010. p. 35-69.

FOUCAMBERT, Jean. **A escola de Jules Ferry: Um mito que perdura** (Tradução de Lúcia Cherem e Nathalie Dessartre). Curitiba: UFPR, 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação: o Poder da Cultura**. São Paulo: Cortez, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, Tia Não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'Água, 1997

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra**. Tradução de: OLIVEIRA, Lólio Lourenço de. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

Freitas, Luiz Carlos de. (2014, 22 de novembro). PNE: mesmo caminho, mesmo buraco. [Blog post]. Recuperado de <https://avaliacaoeducacional.com/2014/11/22/pne-mesmo-caminho-mesmo-buraco/> Acesso: 25 de julho de 2022

FREITAS, Luiz Carlos de. As “evidências” de João Batista para a Educação. *In*: FREITAS, Luiz Carlos de. **As “evidências” de João Batista para a Educação**. Brasil, 29 de dez. 2015. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2015/12/29/as-evidencias-de-joao-batista-para-a-educacao/> .Acesso em: 10 jun. 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de. Consequências da privatização. *In*: FREITAS, Luiz Carlos de. **Consequências da privatização**. Brasil, 30 jan. 2016a. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2016/01/30/consequencias-da-privatizacao/>. Acesso em: 22 jun. 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. **Cad. Cedes**, Campinas, ano 2016, v. 36, n. 99, p. 137-153, 1 ago. 2016b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/RmPTyx4p7KXfcQdSMkPGWFy/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 22 jun. 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Imperialismo e educação no Brasil: da ditadura militar às propostas educacionais da sociedade civil organizada na virada do milênio**. 2016c. 331 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. A motivação política da privatização “branda” da educação. *In*: **A motivação política da privatização “branda” da educação**. [S. l.], 9 dez. 2022. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2022/12/09/a-motivacao-politica-da-privatizacao-branda-da-educacao/>. Acesso em: 17 dez. 2022.

FREITAS, Luiz Carlos de. Privatização avança na Pandemia. *In*: FREITAS, Luiz Carlos de. **Privatização avança na Pandemia**. Brasil, 22 agosto 2021. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2021/08/22/privatizacao-avanca-na-pandemia/>. Acesso em: 10 jun. 2023.

FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO. **Desenvolvimento e Justiça Social: Contribuições para um Projeto de País**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2022.

GALVÃO, A. M. **A crise da ética: o neoliberalismo como causa da exclusão social**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

GIROUX, Henry A. **Os Professores como Intelectuais: rumo a uma Pedagogia Crítica da Aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GUISBOND, L.; NEILL, M.; SCHAEFFER, B. A década de progresso educativo perdida sob a NCLB: Que lições tirar desse fracasso político? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 405-430, abr./jun. 2012.

Harvey, D. **O neoliberalismo: História e implicações**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2008. 256 p.

INSTITUTO ALFA E BETO. **Pacto pela Alfabetização**. Brasília, DF: Instituto Alfa e Beto, 2022. Disponível em: <https://www.alfaebeto.org.br/o-que-fazemos/>. Acesso em: 10 mar. 2022.

INSTITUTO EDUBE. **Evidências Alfabetização: Aprender a ler e escrever, ou seja, aprender as habilidades de literacia em um sistema alfabético de escrita é o que denominamos de alfabetização**. São Paulo, 20 jul. 2020. Disponível em: <https://institutoedube.com.br/evidencia/alfabetizacao/>. Acesso em: 18 ago. 2023.

INSTITUTO EDUBE. **Vamos todos aprender a ler**. Edube, maio 30, 2022. Disponível em: <https://edube.com.br/vamos-todos-aprender-a-ler/>. Acesso em: 28 jan. 2024.

INSTITUTO PROJETO DE VIDA. **Uberlândia: Instituto Projeto de Vida**, 2022. Disponível em: <https://institutoprojetodevida.com.br/o-instituto/>. Acesso em: 10 mar. 2022.

INSTITUTO RAIAR. **Pacto pela Alfabetização**. Brasília, DF: Instituto Raiar, 2021. Disponível em: <https://www.institutoraiar.org.br/programas>. Acesso em: 10 mar. 2022.

INSTITUTO RAIAR. **Uberlândia lança Pacto pela Alfabetização**. [S. l.], 8 fev. 2022. Disponível em: <https://www.institutoraiar.org.br/post/uberlandia-lanca-pacto-pela-alfabetizacao>. Acesso em: 17 ago. 2022.

JESUS, Adriana de Regina. Currículo e educação: conceito e questões no contexto educacional. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), 8., 2008, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Educere, 2008. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/642_840.pdf. Acesso em: 09 dez. 2022.

JORNAL PARANAÍBA. **Balanço do primeiro semestre do Pacto pela Alfabetização é feito em Uberlândia**. Jornal Paranaíba. 14 jul. 2022. Disponível em: <https://youtu.be/1Dlk7NlaFCc>. Acesso em: 15 abril 2024.

KLEIN, J. M.; GUIZZO, B. S. Problematizando representações docentes nos Cadernos de formação do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). **Rev. Bras. Estud. Pedagóg.**, Brasília, v. 98, n. 249, p. 311-331, ago. 2017.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. 2. ed. Boitempo: Elefante, 2019. 288 p. ISBN 9788575597118.

LAVAL, Christian. **Foucault, Bourdieu e a Questão Neoliberal**. 1. ed. São Paulo: Elefante, 2020. 316 p.

LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Outubro Revista**, [s. l.], n. 3, art. 3, p. 19-30, fev. 1999. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-OutubroEdic%CC%A7a%CC%83o-3-Artigo-03.pdf>. Acesso em: 21 de abril de 2024.

LEHER, Roberto. A contra-reforma universitária de Lula da Silva. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL UNIVERSIDADE, 21., 2003, Brasília. **Anais...** 25, 26 e 27 de novembro de 2003.

LOPES, E. C. P. M.; CAPRIO, M. As influências do modelo neoliberal na educação. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 5, p. 1-16, 2008. DOI: 10.22633/rpge.v0i5.9152. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9152>. Acesso em: 21 de jan. 2023.

LUBIENSKI, C. Whither the Common Good? A Critique of Home Schooling. **Peabody Journal of Education**, [s. l.], v. 75, n. 1&2, p. 207-232, 2000.

LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Lurdes (org.). **A crise da democracia brasileira**. 1. ed. Uberlândia: Navegando, 2017. 310 p. ISBN 978-85-92592-57-8.

MAGUIRE, M. Para uma sociologia do professor global. *In*: APPLE, M. W.; BALL, S. J.; GANDIN, L. A. **Sociologia da educação: análise internacional**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 77-88.

MALTA, Maísa. **Análise da política de avaliação nacional da alfabetização**. Orientador: Hilda Maria Gonçalves da Silva. 2022. 122 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2022.

MARIN, A. J.; BUENO, J. G. S. La investigación sobre trabajo docente: balance sobre disertaciones y tesis 1987/2006. *In*: OLIVEIRA, D. A. ; FELDFEBER, M. (Comps.) **Nuevas regulaciones educativas en América Latina- políticas y procesos del trabajo docente**. Lima: Fondo Editorial UCH, 2010, p. 215-238.

MARRACH, S. A. Neoliberalismo e Educação. *In*: GHIRALDELLI JUNIOR, P. (org.). **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 42-56.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Livro Primeiro. v. V, 10. ed. Tradução de Reginaldo Santana. São Paulo, Difel, 1985.

MAY, Tim. **Pesquisa Social: questões, métodos e processos**. Trad. Carlos Silveira Netto Soares. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa de Minas Gerais. **Decreto nº 47.132, de 20 de janeiro de 2017**. Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/DEC/47132/2017/?cons=1>. Acesso em: 1 ago. 2023.

- MINAS GERAIS. **Lei nº 14.868, de 16 de dezembro de 2003**. Dispõe sobre o Programa Estadual de Parcerias Público-Privadas. Belo Horizonte, 2003. Disponível em: https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=14868&comp=&ano=2003&aba=js_textoOriginal. Acesso em: 23 jan. 2023.
- MINAYO, Maria Cecília de S. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 2007.
- MINAYO, Maria Cecília de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- MOGILKA, Maurício. Educar para a democracia. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 129-146, Fundação Carlos Chagas, 2003.
- MORAIS, Márcio de. **Concessões do governo Dilma renderam R\$ 92 bi ao país**. Brasília, 20 jun. 2015. Disponível em: <https://pt.org.br/concessoes-do-governo-dilma-renderam-r-92-bi-ao-pais/>. Acesso em: 19 out. 2022.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Sociologia do Currículo: origens, desenvolvimento e contribuições. **Revista Em Aberto**, Brasília, ano 9, n. 46, p. 73-83, abr.-jun. 1990.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução**. In: MOREIRA, Antonio F. B.; SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo, cultura e sociedade. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- MORICONI, G. M., & MARCONI, N. (2008, dezembro). Os salários dos professores públicos são atrativos no Brasil? In *XXXVI Encontro Nacional de Economia*, Salvador BA.
- MORTATTI, M. do R. L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 15, n. 44, p. 329-410, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782010000200009>.
- MORTATTI, M. do R. L. A “Política Nacional de Alfabetização” (Brasil, 2019): uma “guinada” (ideo)metodológica para trás e pela direita. **Revista Brasileira de Alfabetização (ABALF)**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10 jul./dez. 2019.
- NETTO, J. P.; BRAZ, M. Economia Política: uma introdução crítica. Volume I ed. São Paulo: Cortez Editora, 2006.
- NOZAKI, William. **Caderno da Reforma Administrativa: O desmonte do Estado por meio das privatizações e desnacionalização das empresas estatais federais**. Brasília: Fórum Nacional Permanente de Carreiras Típicas de Estado, fevereiro 2022. 31 p.
- NUNES, Leonília de Souza. Escuta sensível do professor: uma dimensão da qualidade da educação infantil. 2009. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília, 2009.
- OLIVEIRA, J. B. A., & Chadwick, C. (2001). **Aprender e ensinar** (3a ed.). São Paulo: Global.

OLIVEIRA, D. A.; ASSUNÇÃO, A. A. Condições de trabalho 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. CDROM.

OLIVEIRA, J. B. A. "**Alfabetização no Brasil.**" *Revista USP*, São Paulo, n. 100, p. 21-32, dezembro/janeiro/fevereiro 2013-2014.

PACTO pela Alfabetização. A alfabetização muda o futuro das crianças. Brasília, DF: [s. n.], 2021. Disponível em: <https://www.pactopelaalfabetizacao.com.br/>. Acesso em: 10 jan. 2022

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.

PERONI, Vera Maria Vidal. Implicações da relação público-privado para a democratização da educação no Brasil. *In*: PERONI, Vera Maria Vidal (org.). **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação**. São Leopoldo: Oikos, 2015, p. 15-34.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. Brasília: Liber Livro, 2013.

PERONI, V.; SCHEIBE, L. Privatização da e na educação: projetos societários em disputa. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 11, n. 21, p. 387-392, 2018. DOI: 10.22420/rde.v11i21.831. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/831>. Acesso em: 11 maio. 2023.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Uma análise da destinação dos recursos públicos, direta ou indiretamente, ao setor privado de ensino no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 134, p. 133-152, jan./mar. 2016.

PIZZANI, L. *et al.* **A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, v. 10, n. 2, jul./dez. 2012.

PUELLO-SOCARRÁS, J. F. Novo Neoliberalismo: Arquitetônica estatal no Capitalismo do século XXI. **Revista Eletrônica de Administração (Ler)**, Porto Alegre, v. 27, p. 36-65, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/read/article/view/111147/60924>. Acesso em: 21 dez. 2021.

RAVITCH, D. Nota mais alta não é educação melhor. **Jornal Estado de São Paulo**, São Paulo, 02 ago. 2010. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/ciencia/nota-mais-alta-nao-e-educacao-melhor-imp-/>. Acesso em: 21 jan. 2023.

RIBEIRO, A. E. A.; LUCENA, M. C. D.; ABREU, A. C. S. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e suas ações: o monitoramento como desafio. **Momento: diálogos em educação**, v. 27, n. 2, p. 188-206, maio/ago. 2018.

RICHTER, L. M.; SILVA, M. V. O IDEB e seus efeitos na organização do trabalho escolar. **Revista Brasileira De Política E Administração Da Educação**, [s. l.], v. 37, n. 1, p. 327-350, 2021. <https://doi.org/10.21573/vol37n12021.105962>.

SAMPAIO, C. E. M. et al. Estatísticas dos professores no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 83, n. 203/204/205, p. 85-120, jan./dez. 2002.

SANTIAGO, Luciane Teresinha Munhoz. **As influências do PNAIC na dinâmica do processo de alfabetização**. Orientadora: Daniela Monteiro Gabbay. 2015. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário La Salle, Canoas, 2015. Disponível em: <http://svr-net20.unilasalle.edu.br/bitstream/11690/915/1/lmunhozsantiago.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2023.

SANTOS, Paula Renata Amorin. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC-2012): análise e perspectiva de ação**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, SP, 2015.

SANTOS, Terezinha Fátima Andrade Monteiro. As parcerias público-privadas no contexto educacional amazônico: novas formas para velhas questões. **Revista Margens Interdisciplinar**, Belém, v. 11, n. 16, p. 9-24, jun. 2017.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Rio Grande, ano 1, n. 1, jul. 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 18 jul. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia historicocrítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHILLING, Voltaire. **As grandes correntes do pensamento**. Porto Alegre: Age, 1998.

SERVA, M. Análise de empresas privatizadas: o desafio da multidimensionalidade. **Civitas - Revista de Ciências Sociais**, [s. l.], v. 3, n. 2, p. 349-373, 2003.

SILVA, Graciella Fabrício. **Neoliberalismo, crise da educação e ocupações de escolas no Brasil**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2022.

SILVA, Juliana Cristine Brandão da. **Organizações sociais e a educação pública: entre a parceria e a privatização**. Orientadora: Adriana Cristina Omena dos Santos. 2019. 82 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

SILVA, R. Do welfare ao workfare ou da política social keynesiana / fordista à política social schumpeteriana / pós-fordista. **Revista Ser Social**, [s. l.], v. 13, n. 28, p. 104-128, 2011.

SILVA, Maria Vieira; SOUZA, Silvana A. de. Educação e responsabilidade empresarial: “novas” modalidades de atuação da esfera privada na oferta educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 779-798, out. 2009. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000300008>.

SOARES, M. I. B.; AROEIRA, M. L.; PORTO, A. **Alfabetização e linguística: da teoria à prática**. Belo Horizonte: Dimensão, 2010.

SOARES, Magda Becker. Alfabetização e Letramento: Caminhos e Descaminhos. **Revista Pátio**, [s. l.], n. 29, fevereiro de 2004

SOARES, Magda. **Alfalettrar: Toda criança pode aprender a ler e escrever**. 1. ed. São Paulo: Aurora, 2020. 352 p. ISBN 9786555410112.

SOARES NETO, Joaquim José et al. Uma escala para medir a infraestrutura escolar. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78-99, abr. 2013. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-68312013000100005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 11 maio 2024.

SZYMANSKI, Heloísa (org.). **A entrevista na educação: a prática reflexiva**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

TEIXEIRA, Anísio. Por que “Escola Nova”? Boletim da Associação Bahiana de Educação, Salvador, BA, n. 1, p. 2–30, 1930.

TEIXEIRA, Jhaimes Souza; LIMA, Iracema Oliveira. Neoliberalismo e privatização da educação no Brasil. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO, 6., 2019, Salvador. **Anais...** Salvador: UESB, 2019. p. 1-6. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/cmp/article/viewFile/8890/8545>. Acesso em: 1 ago. 2023.

TELES, Edson. Prefácio. In: DARDOT, Pierre; GUÉGUEN, Haud; LAVAL, Christian; SAUVÊTRE, Pierre. **A escolha da guerra civil: uma outra história do neoliberalismo**. [S. l.]: Elefante, 2021. 364 p. ISBN 658723559X, 9786587235592. Disponível em: <https://pt.scribd.com/read/546657369/A-escolha-da-guerra-civil-uma-outra-historia-do-neoliberalismo#>. Acesso em: 21 mar. 2023.

TRIVIÑOS, Algusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed. [S. l.]: Atlas, 1987. 176 p.

Tumolo, P. S.; Fontana, K. B. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 102, p. 159-180, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

UBERLÂNDIA. **Decreto nº 13.358, de 12 de abril de 2012**. Institui o Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) no âmbito das unidades de ensino fundamental do município de Uberlândia e dá outras providências.

UBERLÂNDIA. **Decreto Municipal nº 14.984, de 27 de junho de 2014**. Diário Oficial do Município, Uberlândia, nº 4429, 27 jun. 2014a.

UBERLÂNDIA. **Decreto Municipal nº 15.111, de 29 de agosto de 2014**. Diário Oficial do Município, Uberlândia, 29 ago. 2014b.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. **Documento Referência do Plano Municipal de Educação: Por Uma Cidade Educadora**. Uberlândia: SME, 2015a.

UBERLÂNDIA. **Lei Municipal nº 12.209, de 26 de junho de 2015.** Diário Oficial do Município, Uberlândia, 26 jun. 2015b.

UBERLÂNDIA. **Relatório de Avaliação/Monitoramento do Plano Municipal de Educação 1º Ciclo.** 2017a. Disponível em: <https://docs.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2022/12/Relat%C3%B3rio-1%C2%BA-Ciclo-.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2023.

UBERLÂNDIA. **Decreto Municipal nº 17.328, de 1º de novembro de 2017.** Diário Oficial do Município, Uberlândia, 1 nov. 2017b.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. Conselho Municipal de Educação. **Congresso Municipal de Educação de Uberlândia 2019.** 2019a. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/cme/>. Acesso em: 28 jan. 2024.

UBERLÂNDIA. **Relatório de Avaliação/Monitoramento do Plano Municipal de Educação 2º Ciclo.** 2019b. Disponível em: <https://docs.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2022/12/Relat%C3%B3rio-1%C2%BA-Ciclo-.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2023.

UBERLÂNDIA. Prefeitura de Uberlândia. Secretaria Municipal de Educação. **Relatório monitoramento/avaliação** do Plano Municipal de Educação: 3º ciclo 2019/2021. Uberlândia: PMU, 2021. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/educacao/plano-municipal-de-educacao/>

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. **Líder do executivo lança Pacto pela Alfabetização na rede municipal de ensino.** 7 fev. 2022. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/2022/02/07/lider-do-executivo-lanca-pacto-pela-alfabetizacao-na-rede-municipal-de-ensino>. Acesso em: 07 jun. 2023.

UBERLÂNDIA. **Acordo de Cooperação Técnica** celebrado entre o Município de Uberlândia, por intermédio da Secretaria Municipal de Educação, o Instituto Projeto de Vida e o Instituto Raiar. Data de assinatura: 7 de fevereiro de 2022b.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. **Pacto Pela Alfabetização.** Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/tags/pacto-pela-alfabetizacao>. Acesso em: 07 jun. 2023.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. **Pacto pela Alfabetização apresenta eficiência com resultados positivos no primeiro ano letivo de implantação.** 15 dez. 2022b. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/2022/12/15/pacto-pela-alfabetizacao-apresenta-eficiencia-com-resultados-positivos-no-primeiro-ano-letivo-de-implantacao/>. Acesso em: 28 jan. 2024.

UBERLÂNDIA. Rede Municipal de Educação. **Ofício nº 110/2024/DIRPED/CEMEPE/SME,** 1 de abril de 2024. Uberlândia: CEMEPE/SME, 2024^a

VENCO, Selma; BERTAGNA, Regiane Helena; GARCIA, Teise (org.). **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 - Vol. 3. [S. l.]: Pedro & João, 2021. 403 p. v. 3. ISBN 978-65-5869-349-9. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/noticias/e-book-curriculo-gestao-e-oferta-da-educacao-basica-brasileira-incidencia-de-atores>. Acesso em: 29 jan. 2023.

VYGOTSKY, L.S. Pensamento e linguagem. Trad. M. Resende, Lisboa, Antídoto, 1979. A formação social da mente. Trad. José Cipolla Neto et alii. São Paulo, Livraria Martins Fontes, 1984.

ZANETE, M. S. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, 2017, jul./set., n. 65, p. 149-166.

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS ENTREVISTA PROFESSORES/DIRETORES DA REDE MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA

Local da Entrevista: _____ Data ___ / ___ / ___

Perfil sociodemográfico dos(as) professores(as)

Série que atua: _____

Série que atuou no ano de 2022: _____

Sexo: () feminino () Masculino

Idade: () Até 22 anos () De 23 a 30 anos () De 31 a 40 anos () De 41 a 50 anos () De 51 a 59 anos () 60 anos ou mais

Estado Civil: () Solteira/o () Casada/o () Divorciada/o () Outros

Nível de Formação: _____

Há quanto tempo você exerce a docência? _____

- 1) Qual sua concepção de alfabetização?
- 2) Sobre o Pacto pela Alfabetização em Uberlândia, como você acredita que este acordo entre a prefeitura e os institutos contribui para a qualidade do trabalho pedagógico?
- 3) Como foi a participação dos profissionais da educação da Rede Municipal para a escolha do programa Pacto pela Alfabetização?
- 4) Como foi a participação dos professores da Rede para a escolha do material utilizado pelo Pacto pela Alfabetização?
- 5) Em quais sentidos o Pacto Pela Alfabetização alterou ou reconfigurou o seu trabalho docente dentro e fora da sala de aula?
- 6) Qual a qualidade do material pedagógico enviado pelo Pacto da Alfabetização para os professores trabalharem na Rede? A qualidade do material Alfa e Beto e a qualidade do Vamos todos aprender a ler.
- 7) De que forma são feitas as formações para trabalhar com este programa? Você acredita que elas são eficazes para o seu trabalho?
- 8) Qual o número de profissionais envolvidos para a execução deste Pacto pela Alfabetização em sua escola?
- 9) Quais são as metodologias propostas a serem trabalhadas pelo material do Pacto da alfabetização? Como foi para você introduzir esse método em seu trabalho?
- 10) Em sua opinião, quais as condições de trabalho ideais para o exercício da docência dentro e fora da sala de aula?

ANEXO A – Termo de autorização



Continuação do Parecer: 6.125.765

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	2022_tcle_Analista_milton.docx	20/03/2023 12:28:10	SABRINA ROBERTA SOBRINHO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	2022_tcle_diretor_milton.docx	20/03/2023 12:28:04	SABRINA ROBERTA SOBRINHO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	2022_tcle_professores.docx	20/03/2023 12:27:59	SABRINA ROBERTA SOBRINHO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	2022_tcle_institutoRaiar_sabrina.docx	20/03/2023 12:27:51	SABRINA ROBERTA SOBRINHO	Aceito
Outros	INSTRUMENTODECOLETADE DADOS institutos_raiar_projeto.docx	20/03/2023 12:13:36	SABRINA ROBERTA SOBRINHO	Aceito
Outros	INSTRUMENTODECOLETADE DADOS PREFEITURA.docx	20/03/2023 12:12:43	SABRINA ROBERTA SOBRINHO	Aceito
Outros	INSTRUMENTODECOLETADE DADOS professores_diretores_analistas.docx	20/03/2023 12:12:00	SABRINA ROBERTA SOBRINHO	Aceito
Outros	Pesquisadoras.docx	18/03/2023 16:13:32	SABRINA ROBERTA SOBRINHO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_de_comprisso_equipe.pdf	17/11/2022 18:45:49	SABRINA ROBERTA SOBRINHO	Aceito
Outros	retirada_de_consentimento.pdf	17/11/2022 18:27:12	SABRINA ROBERTA SOBRINHO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracao_da_instituicao_coparticipant e.pdf	17/11/2022 18:20:06	SABRINA ROBERTA SOBRINHO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não