



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

Gilvânia Oliveira de Carvalho Ribeiro

**A privatização de novo tipo na formação continuada dos professores
da rede municipal de João Pessoa: o Programa “Educar pra Valer”**

Campina Grande-Paraíba

2024

Gilvânia Oliveira de Carvalho Ribeiro

A privatização de novo tipo na formação continuada dos professores da rede municipal de João Pessoa: o Programa “Educar pra Valer”

Dissertação apresentada à Banca de defesa do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, como parte das exigências para obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: História, Política e Gestão Educacionais

Orientadora: Profa. Dra. Denise Xavier Torres

Campina Grande-Paraíba

2024

R484p

Ribeiro, Gilvânia Oliveira de Carvalho.

A privatização de novo tipo na formação continuada dos professores da rede municipal de João Pessoa: o Programa “Educar pra Valer” / Gilvânia Oliveira de Carvalho Ribeiro. – Campina Grande, 2024.

125 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2024.

"Orientação: Profa. Dra. Denise Xavier Torres".

Referências.

1. Formação Continuada de Professores. 2. Programa Educar pra Valer. 3. Política e Gestão Educacionais. I. Torres, Denise Xavier. II. Título.

CDU 377.8(043)

Gilvânia Oliveira de Carvalho Ribeiro

A privatização de novo tipo na formação continuada dos professores da rede municipal de João Pessoa: o Programa “Educar pra Valer”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: História, Política e Gestão Educacionais.

Aprovada em 04-04-2024

BANCA EXAMINADORA

Denise Xavier Torres

Melânia Mendonça Rodrigues

Maria Julia Carvalho de Melo



Universidade Federal
de Campina Grande

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



RELATÓRIO DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

A aluna **Gilvânia Oliveira de Carvalho Ribeiro** do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unidade Acadêmica de Educação do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande – Mestrado Acadêmico em Educação, orientada pela Profa. Dra. Denise Xavier Torres, submeteu à defesa de dissertação o trabalho intitulado: **“A privatização de novo tipo na formação continuada dos professores da rede municipal de João Pessoa: o Programa “Educar pra Valer”.**

A defesa de dissertação foi realizada em sessão pública, no dia 04 de abril de 2024, às 14h, de forma virtual, no link: <https://meet.google.com/gzk-ehyk-pkb>.

Integraram a Banca Examinadora os seguintes professores: Prof.^a Dr.^a Denise Xavier Torres (Orientadora/Presidente); Prof.^a Dr.^a Melânia Mendonça Rodrigues (Membro Interno); Prof.^a Dr.^a Maria Julia Carvalho Melo (Membro Externo/UEPB); Prof. Dr. Carlos Augusto de Medeiros (Suplente Interno) e Prof.^a Dr.^a Aldinete Silvino de Lima (Suplente Externo/UFRB).

Após a apresentação oral da dissertação, pelo mestrando, e a arguição, a banca se reuniu e emitiu o seguinte parecer:

Destacamos a importância do tema e da pesquisa para a Educação e para os estudos na Paraíba, bem como para os estudos sobre a formação de professores; destacamos a consistência teórica e metodológica do texto apresentado, a organização do texto e, por fim, solicitamos os ajustes formais para entrega final da dissertação.

A banca atribuiu ao trabalho a seguinte avaliação:

(X) Aprovado () Em exigência () Indeterminado () Reprovado

Campina Grande, 04 de abril de 2024.

Orientador(a): Denise Xavier Torres

Examinador(a): Melânia Mendonça Rodrigues

Examinador(a): Maria Julia Carvalho de Melo

Mestrando(a): Gilvânia Oliveira de Carvalho Ribeiro

Programa de Pós-Graduação em Educação da UFCG

R. Aprígio Veloso, 882, Bloco BC – Centro Humanidades, Sala 203 – B. Universitário

CEP 58.429-900 - Campina Grande/PB - Fone (83) 2101-1493.

Site: www.ppged.ufcg.edu.br / e-mail: educacao.mestrado.ppged@setor.ufcg.edu.br

Dedicatória

Meus filhos, João Pedro e Ana Clara: que eu possa servir de exemplo ao lhes deixar o legado do amor pelo estudo! A vocês, este trabalho. DEDICO.

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus, por me permitir ultrapassar todos os obstáculos encontrados ao longo do Mestrado como também por me conceder saúde física e mental para poder viver momentos os quais, antes sonhados, agora se tornaram realidade.

Agradeço aos meus pais, Luiz Pereira e Vânia Oliveira, por me amarem e por terem sempre cuidado de mim e de meus filhos, enquanto trabalhava e estudava.

Às minhas irmãs, Maria, Gilvanice e Gilvaneide por me incentivarem e por compreenderem minha ausência enquanto me dedicava à realização desta pesquisa.

Ao meu marido, João Faustino, que sempre esteve ao meu lado acolhendo minhas angústias, conquistas e sempre me incentivando a continuar.

Aos meus filhos, João Pedro e Ana Clara, os quais são meu maior legado de amor nesta terra.

A minha amiga Rita Matias e suas filhas, Thassya e Thays, por torcerem por mim quando decidi fazer o processo seletivo do mestrado em outra cidade, e por serem meu porto seguro quando precisava deixar meus filhos em sua casa para poder viajar e estudar.

A minha amiga Karla D'Ângela, por estar comigo desde os primeiros momentos de decisão em fazer o mestrado como também por não me deixar desistir desta jornada difícil, porém necessária para nosso crescimento profissional, pessoal e intelectual.

Aos amigos que o mestrado me concedeu, Renata e Reginaldo, por dividirem conhecimento, apreensões e alegrias, tanto nas disciplinas como na condução de nossas pesquisas.

A minha amiga de longas datas, Verônica Fragoso, que, mesmo distante, sempre esteve torcendo pela minha vitória.

Aos colegas da Turma 7, com quem convivi intensamente durante os últimos anos, pelo companheirismo, pela troca de experiências, dúvidas e aflições. Tal experiência me permitiu crescer não só como pessoa, mas também como profissional e pesquisadora comprometida. Vocês são pessoas incríveis e sempre estarão no meu coração.

A minha orientadora, Professora Dra. Denise Xavier, por aceitar caminhar comigo nesta jornada, por compreender minha escolha em um campo epistemológico divergente do seu e por conduzir da melhor maneira possível minha orientação. Posso dizer com convicção que você é uma orientadora ímpar. Devo destacar também, sua tranquilidade e paciência durante todo o processo de mestrado. Essas qualidades foram fundamentais para eu conseguir chegar até aqui com discernimento e tranquilidade. Que possamos futuramente construir novos caminhos de pesquisas e, assim, ajudarmos a avançar a ciência!

Aos professores da linha 1 – História, Política e Gestão Educacionais, pelos ensinamentos que me permitiram apresentar um melhor desenvolvimento pessoal e intelectual no processo de formação como pesquisadora.

Em especial, à Profa. Dra. Melânia Mendonça, por fazer parte de todo o processo desde a entrevista à defesa. Seu olhar atento no desenvolvimento desta pesquisa me auxiliou a chegar até aqui. Devo destacar que as indicações de leitura ajudaram no aprofundamento do trabalho como também a leitura criteriosa contribuiu para o meu aprendizado. Meu muito obrigada!

À professora Dra. Maria Julia, pelo aceite em compor minha Banca de qualificação e defesa. Sua leitura atenta contribuiu para o desenvolvimento desta pesquisa.

A todos que participaram, direta ou indiretamente, do desenvolvimento desta dissertação, enriquecendo meu processo de aprendizado como pesquisadora iniciante. Minha profunda gratidão.

“Se a aparência e a essência das coisas coincidissem,
a ciência seria desnecessária.”

Karl Marx

RESUMO

Trata a presente dissertação de uma pesquisa no âmbito da Linha 1: História, Política e Gestão Educacionais, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (PPGE/UFPG). Tem como objeto a privatização de novo tipo na formação continuada de professores, desenvolvida pelo Programa Educar pra Valer (EpV) no município de João Pessoa/PB. A pesquisa foi orientada pela seguinte pergunta norteadora: Como se expressa a privatização de novo tipo no Acordo de Cooperação, no Plano de Trabalho e no Plano anual de formação continuada e em serviço de professores do município de João Pessoa/PB, desenvolvido pelo Programa Educar pra Valer? Nessa direção, pauta-se pelo objetivo geral: analisar a privatização de novo tipo na educação pública municipal de João Pessoa-PB, com foco na formação continuada de professores desenvolvida pelo Programa EpV. Para tanto, temos como objetivos específicos mediadores da pesquisa: (i) contextualizar a contrarreforma do Estado brasileiro e a política de formação continuada de professores; (ii) identificar os principais aspectos e princípios da privatização de novo tipo na formação continuada do Programa Educar pra Valer; (iii) investigar as mediações para efetivação da privatização de novo tipo na formação continuada de professores da rede municipal de João Pessoa e, (iv) analisar as concepções de professor e a perspectiva de formação presentes nos documentos norteadores do Programa Educar pra Valer. A análise do objeto ancora-se no aporte teórico-metodológico do materialismo histórico-dialético com as categorias de análise totalidade, historicidade, contradição e mediação e, como mediadores das análises, os conceitos de privatização de novo tipo, formação continuada de professores e hegemonia. Para análise dos dados obtidos, adotou-se a análise de conteúdo (Bardin, 2021) assentada na análise temática. A análise dos documentos apresentou, como resultado, duas novas categorias, a saber: privatização e papel do professor. A privatização é possível graças às mediações políticas legais, tanto no nível macro como também no nível micro, isto é, formulação de leis federais, estaduais e municipais. A segunda categoria é o papel do professor dentro do Programa Educar pra Valer. A formação continuada do EpV é baseada na epistemologia da prática, e a atuação do professor é prático-reflexiva. Outro aspecto encontrado nas análises sobre o papel do professor descrito nos documentos norteadores é a noção de que o professor é um instrumento, um objeto para o alcance das metas impostas pelo Programa ao município.

Palavras-chave: Privatização de novo tipo. Formação continuada de professores. Programa Educar pra Valer.

ABSTRACT

This dissertation deals with research within the scope of Line 1: Educational History, Policy and Management, of the Postgraduate Program in Education at the Federal University of Campina Grande (PPGE/UFPG). Its purpose is the privatization of a new type of continuing teacher training, developed by the Educar pra Valer Program (EpV) in the municipality of João Pessoa/PB. The research was guided by the following guiding question: How is the new type of privatization expressed in the Cooperation Agreement, the Work Plan and the annual Plan for continuing and in-service training for teachers in the municipality of João Pessoa/PB, developed by the Educar pra Valer program? In this direction, it is guided by the general objective: to analyze the new type of privatization in municipal public education in João Pessoa-PB, with a focus on the continued training of teachers developed by the EpV Program. To this end, we have the following specific research mediating objectives: (i) contextualize the counter-reform of the Brazilian State and the continuing teacher training policy; (ii) identify the main aspects and principles of new type privatization in the continued formation of the Educar pra Valer Program; (iii) investigate the mediations to implement a new type of privatization in the continuing education of teachers in the municipal network of João Pessoa and, (iv) analyze the conceptions of teachers and the training perspective present in the guiding documents of the Educar pra Valer Program. The analysis of the object is anchored in the theoretical-methodological contribution of historical-dialectical materialism with the analysis categories totality, historicity, contradiction and mediation and, as mediators of the analyses, the concepts of new type privatization, continued teacher training and hegemony. To analyze the data obtained, content analysis (Bardin, 2021) was adopted based on thematic analysis. The analysis of the documents presented, as a result, two new categories, namely: privatization and the role of the teacher. Privatization is possible thanks to legal political mediations, both at the macro and micro levels, that is, the formulation of federal, state and municipal laws. The second category is the role of the teacher within the Educar pra Valer Program. EpV's continued training is based on the epistemology of practice, and the teacher's role is practical-reflective. Another aspect found in the analyzes of the role of the teacher described in the guiding documents is the notion that the teacher is an instrument, an object for achieving the goals imposed by the Program on the municipality.

Keywords: New type privatization. Continuing teacher training. Educar para Valer Program.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Processo de escolha dos documentos	65
Figura 2 – Marcas das empresas parceiras	74
Figura 3 – A relação indissociável entre privatização e o papel do professor na privatização de novo tipo	91

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Estado da Paraíba e município de João Pessoa	68
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Quantitativo das produções em bancos de pesquisas.....	59
Quadro 2	Documentos sobre a Formação de professores e parcerias público-privadas.....	62
Quadro 3	Parcerias da SEDEC.....	70

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Processo de codificação e categorização com base na frequência e recorrência	66
----------	--	----

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABC – Associação Bem Comum

ADE – Arranjos de Desenvolvimento da Educação

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e o Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CF – Constituição Federal

CME – Conselho Municipal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

DEB – Diretoria de Educação Básica

DED – Diretoria de Educação a Distância

EB – Educação Básica

EC – Emenda Constitucional

EPV – Educar pra Valer

FC – Formação continuada

FCP – Formação continuada de Professores

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FL – Fundação Lemann

FMI – Fundo Monetário Internacional

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GT – Grupo de Trabalho

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

MP – Medida Provisória

NS – Nível Superior

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONU – Organização das Nações Unidas

OS – Organização Social

OSC – Organização da Sociedade Civil

OSCIP – Organização da Sociedade Civil de Interesse Público

PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PB – Paraíba

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PDRAE – Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado

PEE – Plano Estadual de Educação

PME – Plano Municipal de Educação

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE – Plano Nacional de Educação

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPGED – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP – Parceria Público-Privado

PSB – Partido Socialista Brasileiro

PT – Partido dos Trabalhadores

SEDEC – Secretária de Educação e Cultura

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TPE – Todos pela Educação

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UFCG – Universidade Federal de Campina Grande

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
1.1	Objeto, questão problematizadora, objetivo geral e objetivos específicos	
2	A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A CONTRARREFORMA BRASILEIRA	26
2.1	A Contrarreforma e a privatização de novo tipo	26
2.1.1	Privatização de novo tipo na formação de professores	28
2.2	Políticas de formação de professores: das orientações dos organismos multilaterais à efetivação no Estado brasileiro	31
2.2.1	As políticas de formação de professores no contexto brasileiro	33
2.2.2	Das legislações de formação aos termos de parcerias	40
2.3	Concepções da formação continuada de professores	45
3	ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	53
3.1	Categorias de análises da pesquisa	53
3.2	Categorias de conteúdos da pesquisa	56
3.3	Percurso metodológico da pesquisa	58
3.4	Técnica de Análise	63
4	JOÃO PESSOA: POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES	68
4.1	João Pessoa: aspectos Político-econômicos do município	68
4.2	A formação continuada do município de João Pessoa: das políticas governamentais do MEC as políticas de parcerias	71
4.3	A Associação Bem Comum	73
4.3.1	Associação Bem Comum e os parceiros do Programa Educar pra Valer	74
5	PRIVATIZAÇÃO DE NOVO TIPO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROGRAMA EDUCAR PRA VALER NO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA/PB	82
5.1	Documentos o Acordo de Cooperação entre a Prefeitura e a Associação Bem Comum: breve apresentação	82
5.2	Privatização	83
5.3	Papel do professor no Programa Educar pra Valer	87
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	93

REFERÊNCIAS	97
ANEXO	109

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, pertencente à linha 1 – História, Política e Gestão Educacionais –, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (PPGEd/UFCG), investiga, por meio do Programa Educar pra Valer, a iniciativa de formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública do município de João Pessoa, promovida pela Secretaria de Educação e Cultura (SEDEC), a partir de 2019. Nesse ano, o Programa foi voltado aos segundos e quintos anos do Ensino Fundamental, no entanto, no ano seguinte – 2020 –, a atuação do Programa se estendeu para todos os anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, contemplou do primeiro ao quinto ano. Para esta investigação, delimitamos o período de 2019 a 2023, compreendendo desde o início da implementação do referido Programa no município de João Pessoa/PB até seu término.

A nossa relação com o objeto de estudo iniciou-se em 2020, quando as professoras das turmas dos primeiros anos do Ensino Fundamental passaram a participar da formação continuada do Programa Educar pra Valer, série na qual leciono, uma vez que sou professora da rede. Como cursista dessa formação continuada, tive a oportunidade de observar que havia apropriação da formação dos professores pelo setor privado, a começar pela incorporação de organizações privadas, como o exemplo da Associação Bem Comum, prestando serviço no espaço público com direcionamentos típicos de uma empresa. O interesse pela referida pesquisa se originou pela curiosidade em entender qual era a natureza e funcionamento dessas corporações e fundações que passaram a desenvolver a formação continuada dos professores. Mais dois aspectos me inquietaram: ao fato de o referido Programa ter sido concebido e implementado por uma organização privada, no âmbito do espaço público; b) a valorização da noção de eficiência dessas empresas, em detrimento dos valores das instituições públicas, e estímulo à competição entre esses segmentos.

Sempre atuando com turmas do primeiro ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, tive a oportunidade de conviver com formações promovidas pelo Governo Federal, como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e outras atividades desenvolvidas pela Secretaria de Educação do município de João Pessoa. Vale ressaltar que o PNAIC foi extinto em 2017. Entre essas formações se destacam algumas

realizadas a partir das denominadas “parcerias¹” com empresas de telefonia, a exemplo da Vivo².

Primeiramente, é importante salientar que o setor público e o setor privado no Brasil sempre tiveram íntima ligação no que diz respeito a questões de parcerias, logo, é fundamental compreender o contexto no qual surgiram as transformações no ambiente de trabalho decorrentes das políticas antissociais adotadas pelos países desenvolvidos, as quais viabilizaram a instituição de um sistema financeiro global predominante, bem como a consolidação de um mercado unificado composto por corporações internacionais (Alves, 1999; Behring, 2008). Tais mudanças transformaram a relação com os trabalhadores assalariados, por meio de subcontratação internacional, sob o apoio dos países capitalistas, a exemplo dos Estados Unidos e da Inglaterra. Podemos destacar essa transformação na política a partir da liberalização, desregulamentação e privatização (políticas neoliberais), tanto das empresas públicas como também nas políticas públicas de modo geral.

Outra característica da mundialização do capital é a fusão entre capital industrial e capital financeiro rentista, processo que teve o intuito de financiar e gerenciar a expansão de grupos (empresas) em todo o mundo (Behring, 2008). Decorrem, daí, mudanças na relação de força política entre capital e trabalho.

Em decorrência da mundialização do capital e da força deste sobre o trabalho ocorre, no final do século XX, a mundialização da educação, esta vista, então, como campo estratégico para novas mudanças que vinham ocorrendo pelo mundo, exigindo, da escola, adequação ao novo modo de produção capitalista. A escola passa a ser, então, local tático de formação e preparação para o trabalho/vida no contexto social, político e econômico para formação de um trabalhador simples (Melo *et al.*, 2015) tão necessário à atual constituição econômica e política imposta pela globalização. As mudanças ocorridas

¹ A palavra *parceria* encontra-se entre aspas, por considerarmos o que Adrião (2018) acredita ser a melhor explicação. A autora diz que, apesar de serem usadas em outros trabalhos, a expressão *parcerias público-privadas* serve mais para acobertar os processos em análise do que explicá-los, a começar pelo fato de não se tratar de relação colaborativa entre setores que atuam horizontalmente, como o termo parceria pode indicar. Tampouco se trata de formas específicas de privatização sugeridas pelo BM, as quais, no Brasil, foram reguladas pela Lei Federal n. 11.079 de 30/12/04. Trata-se, portanto, de processos pelos quais a educação brasileira, entendida como aquela financiada e gerida pelo Poder Público, conforme a LDB, subordina-se, formal e concretamente, ao setor privado, este com fins lucrativos (Adrião, 2018, p. 9).

² Com o término do PNAIC em 2017, a Secretaria de Educação do município de João Pessoa firmou parceria com Fundação Telefônica Vivo, para realização da formação continuada dos professores dos anos iniciais da Educação Básica, em formato EaD. Tal medida tinha vinculação direta com o recebimento do 14º salário (Fundação Telefônica Vivo, 2017). A parceria chegou ao fim com a chegada do Programa Educar pra Valer, em 2019.

no neoliberalismo ortodoxo formulam um novo capitalismo híbrido, denominado de terceira via, cuja característica é preservar economia de mercado, sem, aparentemente, renunciar à justiça social (Melo *et al.*, 2015).

O projeto neoliberal de terceira via tomou como base a flexibilização frente ao rigor da ortodoxia neoliberal (Melo *et al.*, 2015), propondo maior participação social nas decisões políticas e econômicas. O modelo político da terceira via utiliza o termo *sociedade civil ativa* para sugerir que não há tensões e disputas entre as classes sociais – estas seriam parte do passado, já que, na atualidade, prevalecem o colaboracionismo e a responsabilidade social.

Tal modelo estimula a participação de sindicatos, fundações empresariais, institutos e organismos internacionais no aparelho de Estado. Esse movimento, caracterizado sob a ideologia da responsabilidade social, deu sustentação em nosso país ao fortalecimento de uma Direita que quer parecer preocupada com o social. A Direita se torna, assim, propagadora da conciliação entre mercado e justiça social, favorecendo a participação de empresas na formulação e execução das políticas públicas sociais (Melo *et al.*, 2015).

Em contrapartida, uma parte da Esquerda abandona suas ideias opositoras ao neoliberalismo e assume, progressivamente, o ideário do neoliberalismo de terceira via – identificado como mercado com justiça social – colocado pela classe dominante mundial que, no contexto nacional se constitui como uma Esquerda para o capital (Melo *et al.*, 2015). Sendo assim, temos, a partir dessa nova conjuntura, uma Direita que, aparentemente, busca a justiça social e uma esquerda conciliadora das políticas de mercado.

Sendo assim, consideramos que o Programa Educar pra Valer e o Acordo de Cooperação que comporta o Plano de Trabalho e o Plano Anual de Formação de Professores em João Pessoa/PB são frutos da política de afastamento do Estado na efetivação e realização das políticas de formação docente e demonstram total flexibilidade para inserção de organizações e fundações privadas no âmbito das políticas públicas de formação profissional. Caetano e Mendes (2020) asseveram que precisamos olhar criticamente para essas instituições privadas e fundações, a fim de compreendermos suas reais intenções no campo educacional da rede pública.

Diante de tal cenário, autores como Peroni e Oliveira (2020), Laval (2019), Freitas (2018) e Apple (2005) destacam que o setor privado vem atuando diretamente sobre a educação, gerenciando e definindo o conteúdo a ser ensinado e como deve sê-lo no setor

público, porém sem assumir as despesas financeiras dessas ações, mas sim com financiamento do Estado. Desse modo, podemos compreender que o Programa em questão e a relação que se estabeleceu entre a Prefeitura Municipal de João Pessoa, via Secretaria de Educação, o Educar pra Valer e a formação continuada de professores desenvolvida inscrevem-se no âmbito das políticas neoliberais de terceira via, pressupondo um maior afastamento do município paraibano, no caso em tela, na formulação e realização da formação de professores em favor de uma maior aproximação do setor privado.

Discorrer sobre a política neoliberal da terceira via a partir da formulação do conceito de privatização de novo tipo na formação continuada de professores se torna pertinente, diante das mais recentes reformas educacionais e sociais ocorridas no início deste século. Dessa maneira, tomamos como objeto desta pesquisa: a privatização de novo tipo na formação continuada de professores desenvolvida pelo Programa Educar pra Valer no município de João Pessoa/PB, conduzida pela Associação Bem Comum (ABC) em parceria com a Fundação Lemann e a *Lyceum* Consultoria. Partimos do pressuposto de que esse Programa é uma expressão da privatização de novo tipo na formulação e execução da formação continuada de professores no município de João Pessoa³.

Sendo o Programa Educar pra Valer desenvolvido por três entidades privadas, já anteriormente citadas, torna-se necessário desenvolver pesquisas que entendam as mediações e intenções desses três organismos privados no espaço público, principalmente no âmbito da Formação continuada Docente.

Consideramos também que a implementação do Programa a qual nos disponibilizamos a pesquisar não inclui uma formação emancipatória humana, como destacam Pereira e Camargo (2020). A Formação oferecida pelas organizações privadas, como a Associação Bem Comum e seus membros, está aquém dessa perspectiva emancipatório-política, uma vez que os organismos privados tendem a direcionar a formação dos professores conforme os princípios neoliberais de terceira via, seguindo um modelo prático-reflexivo a ser implantado no cotidiano escolar. Entendemos, contudo, que a epistemologia da práxis, com sua perspectiva emancipatório-política, deveria ser a base da Formação continuada dos professores. Sobre isso, Amador (2019, p. 162) destaca que: “o modelo emancipatório-político prioriza a relação teoria e prática de forma unitária como unidades de análises para a construção da *práxis*”.

³Na seção quatro, apresentamos detalhadamente o Programa e as três entidades aqui abordadas, quando formos analisar o objeto a partir dos documentos selecionados para esse fim.

Vê-se que a formação continuada de professores é um campo de disputas políticas, ideológicas, econômicas e culturais, principalmente devido à reestruturação econômica promovida a partir da mundialização do capital financeiro, que passou a exigir da escola alinhamento da formação de mão de obra adaptada às exigências do novo cenário político e econômico, ou seja, exige-se da escola uma formação que produza um profissional flexível, adaptável às novas mudanças. Neste sentido, portanto, a formação continuada é tomada como caminho para adequação a essas novas mudanças, isto é, às necessidades políticas, ideológicas e econômicas do novo capitalismo.

Os Organismos Internacionais (OI) – no âmbito do Banco Mundial (BM), do Fundo Monetário Internacional (FMI) e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) – foram os mediadores nas questões de coordenação e disseminação de relatórios de políticas sociais em âmbito nacional. Sendo assim, é imperativo que analisemos os direcionamentos formulados por esses organismos em relação à formação docente, a fim de compreendermos possíveis conflitos. Pereira e Camargo (2020, p. 309) apontam que a “formação de professores no Brasil passou por várias reformas neoliberais emanadas dos organismos internacionais”. Ainda segundo as autoras, é promovida uma “falsa autonomia” na atuação do professor, porque as políticas direcionadas ao campo educacional tornam esse professor um mero executor de programas educacionais.

Nessa perspectiva, podemos pressupor que a influência dos Organismos Internacionais e a contrarreforma gerencial ocorrida no Brasil a partir dos anos de 1990 promoveram políticas educacionais que intensificaram o movimento de participação de entes privados na esfera pública, configurando, assim, uma privatização de novo tipo. Melo *et al.* (2015) definem essa relação público-privada como um processo orgânico, articulador de legitimação dos organismos privados (mercado) em espaços públicos. Nesse modelo gerencial, o poder público passa a se utilizar da racionalidade empresarial tanto na apropriação da Formação quanto na orientação dessa Formação por e para objetivos e lógica mercantis, ou seja, formação como treinamento e obtenção de um trabalhador polivalente e disciplinado.

Tais inquietações possibilitaram nosso ingresso, em 2022, no curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), na Linha 1 – História, Política e Gestão Educacionais, favorecendo aproximações com leituras e discussões sobre políticas educacionais, neoliberalismo, neoliberalismo de terceira via,

relação público-privado, empresariamento da educação, políticas de responsabilização e controle, além de formação de professores, campo temático de nossa pesquisa.

Partindo desses estudos e considerando o objeto de análise desta pesquisa, temos como pergunta orientadora: Como se expressa a privatização de novo tipo no documento de Acordo de Cooperação, no Plano de Trabalho e no Plano Anual de Formação continuada e em Serviço de professores do município de João Pessoa–PB, desenvolvido pelo Programa Educar pra Valer?

Para responder à problemática em questão, elencamos como objetivo geral para o direcionamento da pesquisa: analisar a privatização de novo tipo na educação pública municipal de João Pessoa–PB, com foco na Formação continuada de Professores desenvolvida pelo Programa Educar pra Valer. Como objetivos específicos delimitadores da pesquisa, temos:

- (i) Contextualizar a contrarreforma do Estado brasileiro e a política de Formação continuada de Professores;
- (ii) Identificar os principais aspectos e princípios da privatização de novo tipo na Formação continuada do Programa Educar pra Valer;
- (iii) Investigar as mediações para efetivação da privatização de novo tipo na Formação continuada de Professores da rede municipal de João Pessoa; e
- (iv) Analisar as concepções de professor e a perspectiva de formação presente nos documentos norteadores do Programa Educar pra Valer.

A pesquisa ganha significativa importância porque aproximadamente 82% das crianças e adolescentes entre 6 e 14 anos estão matriculados em escolas públicas, conforme dados do IBGE (2019). Tal dado evidencia que esse setor – público – envolve disputas voltadas para o conteúdo e para a formação docente, influenciando na formação das futuras gerações, conforme destacado por Peroni e Oliveira (2020).

Como pressuposto de análise, entendemos que a Formação do Programa Educar pra Valer: i) apresenta uma maior participação empresarial no espaço público de Formação continuada no município de João Pessoa-PB; ii) a Formação de Professores depreende uma valorização extrema da noção de eficiência e eficácia; iii) desse tipo de Formação incentiva a competição entre escolas e professores. Por esses motivos, consideramos a importância de analisar os documentos norteadores deste Programa.

O levantamento prévio sobre a produção acadêmica a respeito do Programa Educar pra Valer possibilitou encontrarmos, nos últimos quatro anos, quatro pesquisas de relevância sobre o Programa em questão. A primeira, de Dantas (2021), tratou da

implementação do Programa no município de João Pessoa-PB e a relação com o neoliberalismo; a segunda pesquisa, de Noberto (2022), investigou os Cadernos de Língua Portuguesa, as concepções e o papel do professor dentro do Programa Educar pra Valer. Ambas investigações foram desenvolvidas na Universidade Federal da Paraíba. A terceira pesquisa, de Barbosa (2022), tratou da implementação do Programa no município de Olinda-PE. Por fim, a pesquisa de Andrade (2023), que analisou os Cadernos Orientadores para uso dos professores como também os apostilados utilizados pelos alunos do segundo ano do Ensino Fundamental anos iniciais.

Diante disso, a despeito do valor dos estudos realizados e acima citados, ainda notamos uma lacuna nas pesquisas sobre o Programa Educar pra Valer em relação à Formação continuada de Professores no contexto da privatização de novo tipo de ensino bem como em relação à análise do Acordo de Cooperação, do Plano de Trabalho (o qual é parte integrante do Acordo de Cooperação) e do Plano Anual de Formação continuada, sob a perspectiva gerencial dessa Formação. Dessa forma, esperamos, com este estudo, contribuir para tais discussões.

A pesquisa, em seu primeiro momento, trará uma revisão da literatura, que, segundo Sousa, Oliveira e Alves (2021), compreende aquilo que já foi pesquisado como também ajuda o pesquisador a ter uma maior aproximação com o tema.

Na dimensão empírica, a pesquisa será de cunho documental, pois compreendemos que a legislação brasileira, que abarca os níveis federal, estadual e municipal e os documentos de parcerias, pode nos oferecer entendimento crítico sobre o objeto estudado. Entre esses documentos, destacam-se: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), Plano Nacional de Educação (PNE) e outros que, ao longo desta investigação, se fizerem necessários.

Para a esfera local, ou seja, os documentos que compreendem o âmbito da Prefeitura Municipal de João Pessoa, serão analisados: o Plano Municipal de Educação do Município de João Pessoa (2015 – 2025); Termo de Cooperação entre a Prefeitura Municipal de João Pessoa e a Associação Bem Comum, referente ao momento de parceria, ou seja, o período de 2019 a 2023; o Plano de Trabalho e o Plano Anual de Formação continuada e em Serviço dos Professores, referente ao ano de 2023. Esse último documento é, em particular, o documento norteador da Formação continuada de Professores dos anos iniciais e, como já dito, nosso objeto de análise.

Estamos considerando esses documentos por compreendermos que seja a empiria da pesquisa e, portanto, gestada de história (Evangalista, 2012). Nos documentos, é

possível identificar vida, conflitos, litígios, interesses, projetos políticos – ou seja, história (Evangelista, 2012). Ainda segundo a autora, os documentos trazem consigo discursos que não são casuais e que, portanto, têm algo a dizer. Então, compreendendo que os documentos possuem discursos e intenções que vão além da aparência, é necessário desnudar o que não está aparente, a fim de ver o que não se manifesta, ou seja, o que escapa à pseudoconcreticidade (Kosik, 1969). Fávero e Centenaro (2019) consideram que a pesquisa documental auxilia a apreensão, compreensão e análise de variados documentos que não sofreram revisão por pares e que estes podem nos auxiliar na compreensão do contexto histórico, político, econômico, social e cultural.

Para além desta parte introdutória, a pesquisa está dividida em quatro seções que serão apresentadas da seguinte maneira:

Na segunda parte, falamos sobre a contrarreforma no Brasil, como os professores são formados e como a privatização pode acontecer. A contrarreforma começou a aumentar as políticas de mercado para a educação e pode levar à privatização da Formação de Professores da Educação Básica em João Pessoa-PB.

Na seção três, expomos os aspectos metodológicos da pesquisa, em que situamos a abordagem, as categorias de análises, as categorias de conteúdo e o percurso metodológico, dando ênfase ao processo de análise.

Trazemos, na seção quatro, a história do Programa Educar pra Valer, seus parceiros diretos e indiretos, considerando seus antecedentes, o contexto de sua criação e organização no espaço da Formação continuada do docente pessoense, considerando como aconteceu a privatização de novo tipo a partir do Programa aqui pesquisado e analisado.

Na seção cinco, analisamos e discutimos as categorias indicadas neste estudo, a saber: privatização de novo tipo, formação continuada de professores e hegemonia como também as categorias encontradas na análise dos documentos aqui analisados.

Por fim, apresentamos as considerações finais da nossa pesquisa com a conclusão a que chegamos com este estudo, inclusive suas limitações, e sugestões de estudos futuros.

A seguir, trataremos da Contrarreforma Gerencial no contexto brasileiro e das políticas de Formação Docente, seja inicial e/ou continuada, a privatização de novo tipo na educação brasileira e as perspectivas dessa Formação.

2 A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A CONTRARREFORMA BRASILEIRA

Esta seção trata da contrarreforma do Estado brasileiro e a privatização de novo tipo nas políticas educacionais, em especial nas políticas de Formação de Professores. A seção contará com um panorama das orientações dos organismos multilaterais à efetivação das políticas no campo educacional, perpassando leis, diretrizes e decretos direcionados à Formação continuada Docente como também seus conceitos e finalidades da formação continuada.

2.1 Contrarreforma e a privatização de novo tipo

A consolidação do neoliberalismo como política de Estado, efetivado a partir de três grandes movimentos históricos, a saber: 1) crise do capital, desde os anos de 1970, 2) o declínio do Estado de Bem-Estar Social; e, 3) a ascensão de Ronald Reagan, nos Estados Unidos, e de Margaret Thatcher, na Inglaterra, no início dos anos de 1980. Tais acontecimentos possibilitaram a urgência para sistematizar as ideias neoliberais nos setores da política, da economia e do social em nível global. O estágio financeirizado do neoliberalismo causou forte prejuízo às políticas sociais e não cumpriu a promessa de recuperar o crescimento econômico.

Harvey (2008) sustenta que o neoliberalismo é uma teoria que, em primeiro lugar, propõe políticas econômicas que substituem o bem-estar humano, como uma política coletiva e social, por supostas liberdades e capacidades individuais e empreendedoras, com pleno direito à propriedade privada, mercados e comércios livres de qualquer tipo de regulamentação. Em outras palavras, o neoliberalismo é uma política de distanciamento do Estado e de adequação ao individualismo extremo.

No Brasil, é a partir dos anos de 1990 que a ofensiva neoliberal começa a ditar suas regras políticas e econômicas. Acordos firmados entre os organismos internacionais para conter o avanço da inflação foram sintetizadas em documentos e adotados pelo País como medidas para guiar as políticas sociais.

O pacote de medidas proposto para o Brasil tinha como estratégia disciplina fiscal, independentemente da crise social, reordenação das prioridades do Estado, cortes de gastos nas políticas essenciais, a exemplo da saúde e da educação (Vaz; Melo, 2020).

Apesar de seus efeitos negativos, esse regime capitalista clássico faz emergir um neoliberalismo com vertente para o social, denominado de Terceira Via⁴.

Na Terceira Via, o papel do Estado é reconfigurado, isto significa um Estado nem máximo – como ocorria no Estado de Bem-Estar Social – nem mínimo – como na ortodoxia neoliberal, assumindo-se como um ente necessário apenas à realização das políticas, em especial, às políticas sociais (Martins, 2006). O Estado, neste caso, amplia a participação da sociedade civil – esta requalificada por sindicatos, institutos, associações – na realização e nas decisões das políticas.

Por se tratar de uma política social, a Educação, agora abraçada pelo viés do pensamento neoliberal de Terceira Via, acaba adquirindo a lógica desse pensamento, isto é, sendo executada a partir de novos direcionamentos. De acordo com Freitas (2018), o neoliberalismo considera a educação como um livre mercado, que produz o avanço social com “qualidade⁵”, procurando a eficiência por meio da concorrência, tal qual acontece em uma empresa. Vale destacar que a “qualidade” imposta pelas políticas neoliberais se distancia da qualidade buscada por uma política contra hegemônica de educação, ou seja, a que busca a emancipação humana.

Desde muito antes dessas mudanças, a formação docente já fazia parte da agenda dos Organismos Internacionais, porém sem atuação declaradamente permitida. Com a instauração de políticas públicas a serem executadas pelo projeto neoliberal de terceira Via, a formação dos professores ganha mais visibilidade na Agenda de organismos multilaterais. Estratégias de formação docente são inseridas na Agenda global, exigindo da Educação um alinhamento às demandas da reestruturação produtiva (Shiroma; Evangelista, 2008).

Desse modo, iniciativas de “reciclagem”, requalificação e capacitação são indicadas por grandes empresas e suas fundações, no âmbito da educação pública, oferecendo pacotes de Formação continuada para Professores (Shiroma; Evangelista, 2008). Neste cenário, a Educação assume um papel estratégico para a consolidação da contrarreforma⁶, seja no campo do currículo, da oferta de escolarização bem como na formação de professores e professoras.

⁴ Segundo Melo *et al.* (2015), a Terceira Via viria para humanizar o neoliberalismo e estreitar a relação entre Estado e sociedade civil. Neste novo contexto, o Estado deixa de prover as políticas sociais e a sociedade civil as assume, ainda que de maneira precária.

⁵ A qualidade expressa nesse trecho se refere à qualidade de mercado, de livre concorrência (Freitas, 2018).

⁶ Utilizamos o termo contrarreforma, porque concordamos com o conceito utilizado por Behring (2008) que considera o movimento ocorrido no Brasil, a partir dos anos de 1990, como um movimento de

Sabendo do importante papel que a formação de professoras e professores assume no âmbito da Terceira Via, a política de Formação torna-se foco para um projeto de escolarização mínima. Os fundamentos para a formação continuada do professor, considerado o professor como o intelectual orgânico da sua classe, passa a adquirir relevância, demandando do Estado reformas educacionais, com novos conhecimentos filosóficos e político-pedagógicos que privilegiem essa formação – agora ofertada e conduzida por empresas privadas, em um processo de privatização de novo tipo.

Para Melo *et al.* (2015) a privatização de novo tipo é um sistema que, ao contrário da privatização tradicional, consiste em um procedimento integrado de disseminação dos princípios e da lógica das empresas privadas nas entidades governamentais.

A seguir, trataremos da privatização de novo tipo na formação de professores no contexto brasileiro e suas implicações na formação continuada de professores, partindo da compreensão da lógica mercantil gerencial que se formou no país a partir da contrarreforma gerencial que vem se consolidando até os dias atuais.

2.1.1 Privatização de novo tipo na formação de professores

A política econômica da Terceira Via fortaleceu os empresários e suas empresas sociais como agentes de influência na elaboração e execução de políticas sociais de responsabilidade e sustentabilidade, em particular no campo da Educação. Tais políticas tinham como objetivo associar uma dimensão social à acumulação de capital.

Esse movimento do empresariado e sua forte influência sobre as políticas educacionais pode ser evidenciando no que Motta e Andrade (2020) destacam: a educação escolar para o empresariado subjuga-se à forma-mercadoria como também à sua lógica. Esse rebaixamento se justifica pela necessidade de resolver os supostos problemas educacionais brasileiros. As autoras consideram que a subsunção da Educação aos aspectos mercadológicos, ao invés de melhorar os problemas educacionais, contraditoriamente, intensifica-os.

Essa intensificação de submissão da Educação ao mercado acarreta, para a escola, uma centralidade nos resultados imediatos a partir de avaliações externas ao ambiente escolar como também mais pressão sobre o professor, de quem se passa a exigir aumento

reforma sem ruptura com o antigo regime de acumulação. A autora considera que o que houve foi um aprofundamento das políticas neoliberais e a perda de direitos constitucionais – como tal, um movimento de contrarreforma de Estado.

de produtividade. Ainda, tal jugo da Educação ao mercado gera diminuição de conteúdos necessários a uma educação humana transformadora, limitando o acesso ao conhecimento do mundo, das coisas e da sociedade em geral (Motta; Andrade, 2020). Outra característica da centralidade apresentada pelas autoras é, além da limitação do trabalho dos professores, ou seja, a função do professor se reduzindo à realização do que é proposto e produzido pelo empresariado, o que impacta negativamente na requalificação e na formação, também se transferem competências e habilidades, indispensáveis a uma formação de qualidade, para um mercado de trabalho de baixo valor tecnológico. Este último aspecto é corroborado pela expansão das empresas de ensino EaD, vendas de livros e materiais didáticos, com o respaldo financeiro do Estado.

O sistema capitalista de mercado é conceituado por Motta e Andrade (2020) como empresariamento de novo tipo, o qual, segundo as autoras, está dimensionado em três aspectos centrais: (i) mercantilização; (ii) mercadorização; e (iii) subsunção da Educação ao empresariado. Em resumo:

- ✓ Na mercantilização, a Educação passa a ser organizada a partir do processo de integração à lógica de mercadoria, condicionada à sua forma e racionalidade.
- ✓ Na mercadorização, a Educação se torna um mercado específico de lucro.
- ✓ Quando da subsunção da Educação ao empresariado o empresariado toma a direção moral e intelectual de todo processo educacional, em íntima relação de mediação com o Estado e os organismos internacionais.

A subsunção da Educação ao empresariado permite que os sujeitos que representam o mercado privado organizem o trabalho do professor, cujas atividades se resumirão a executar o que definem os materiais pré-estabelecidos e sobre os quais que serão cobrados em avaliações. Todo esse processo está na contramão de uma formação docente que permita o desenvolvimento social, político e cultural dos alunos, já que a formação promovida pelo empresariado acaba sendo estruturada para cumprimento de metas a partir de avaliações de larga escala (Veger; Parcerisa; Fontdevila, 2018).

A perspectiva da educação à forma de mercadoria é inseparável da lógica da lucratividade, isto é, a mercantilização da educação ocorre paralelamente à sua mercadorização – a Educação é vista e considerada como um nicho de mercado (Motta; Andrade, 2020). Como é perceptível, a partir da mercadorização e da mercantilização da educação e sua subsunção ao empresariado, a formação dos professores fica sob um controle sem precedentes; do mesmo modo, o conteúdo e a forma como esse conteúdo

será aplicado e discutido na sala de aula, na escola. Tudo isso demandando dos professores novos caminhos a serem percorridos.

Esse movimento de mercado/lucro na Educação desenvolvido pela classe dominante (empresariado, estado e organismos internacionais) demonstra o poder que o grande capital exerce sobre a educação escolar na contemporaneidade.

Compreendendo que o empresariamento de novo tipo transforma a educação em um nicho de mercado, apresentamos outro conceito que exemplifica e confirma essa relação entre empresariado e educação pública atualmente: o de privatização de novo tipo.

A privatização de novo tipo é considerado por Martins, Souza e Pina (2020) como manifestação específica de privatização, pois envolve tanto a descaracterização das entidades estatais, por meio de estratégias administrativas gerencialistas, como também introduz, no espaço público, empresas regidas sob a lógica mercantil para receberem financiamento estatal para gerir questões sociais, como a Educação, por exemplo.

A privatização de novo tipo na Educação tem por premissa seguir a lógica da privatização clássica⁷, ou seja, redimensionar as tarefas do Estado, tornando-o gerencial como se fosse uma empresa. Martins, Souza e Pina (2020, p. 10) acrescentam que:

O ponto chave é que organizações privadas que se qualificam para ofertar serviços públicos gratuitos não obtêm lucros financeiros diretos. Contudo, trata-se de privatização porque elas assumem certo controle do bem público, a partir da autorização do poder Executivo, tendo como base legal um contrato firmado. Nesse modelo, os Poderes Executivos se limitam ao básico, qual seja: financiar o negócio social e zelar para que o contrato seja cumprido.

Além das características apresentadas acima, tomamos ainda como base da privatização de novo tipo: (i) a incorporação direta, sem mediações, de entes privados como prestadores de serviço de bens públicos; (ii) ênfase significativa na eficiência e eficácia; e (iii) incentivo à competição (Martins, Souza e Pina, 2020). Estas são as características observadas em empresas sociais e incorporadas no espaço público educacional, nos cursos de Formação continuada dos Professores.

Para a consolidação dessa racionalidade observada na privatização de novo tipo, é imprescindível a criação de mecanismos que viabilizem sua efetivação no espaço público educacional. Como já se sabe que há programas que comprovam essa

⁷ Segundo Motta e Andrade (2020) a privatização clássica é aquela em que há venda direta do patrimônio público para uma empresa ou conjunto de investidores como também a mercadorização do processo educativo nas redes públicas.

interferência privada na educação pública, constatamos que os organismos internacionais tiveram sucesso na criação de tais mecanismos, portanto, trazemos na seção seguinte os direcionamentos dos organismos multilaterais para as políticas de formação docente (inicial e continuada) nos moldes da racionalidade gerencial.

2.2 Políticas de formação de professores: das orientações dos organismos multilaterais à efetivação no Estado brasileiro

O processo de contrarreforma ocorrido no Brasil, especificamente no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), orientado pelo seu ministro Luiz Carlos Bresser Pereira, consolida, na administração pública, a concepção de organização empresarial na lógica neoliberal de sociabilidade burguesa. Posteriormente, outras expressões como empresariamento e privatização de novo tipo vão ganhando esse espaço, ou seja, vão se estabelecendo, nas políticas governamentais, menos presença do Estado e mais participação empresarial.

Nos moldes dessa sociabilidade burguesa, a Educação recebe a incumbência de, no espaço escolar, criar o homem profissionalizado no perfil mercadológico (Cêa; Silva; Santos, 2019). Para que isso aconteça, é necessário realizar reformas educativas que possibilitem a formação de sujeitos (professores e alunos) com habilidades e competências para um mercado globalizado e flexibilizado (Araújo; Lima; Sousa Junior, 2020). Como podemos observar, destaca-se a importância da educação e dos professores para a transformação da sociedade, fazendo-se uso dessa transformação social para se consolidar ainda mais o poder e a racionalidade da classe dominante – empresarial – sobre a classe dominada.

Os organismos internacionais expressam e objetivam a racionalidade técnica proveniente do grande capital, por meio da lógica subjacente às orientações dos organismos multilaterais – trata-se, portanto, da racionalidade econômica trazida pelo mercado financeiro e incorporada nos processos de escolarização formal.

Algumas agências multilaterais, a exemplo da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento (OCDE), desempenha forte influência nas decisões educacionais, uma vez que seus direcionamentos são a concreticidade da racionalidade capitalista. O Brasil, desde 1989, realiza acordos técnicos de cooperação com a OCDE, por meio de Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Os acordos são de assistência técnica, na área da educação e na formação de. Destaque-se ainda que a

OCDE atua em consonância com outros organismos internacionais no setor da Educação, a destacar: Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), entre outros.

Rodrigues (2018) compreende que os organismos internacionais disseminam suas orientações para a Formação de Professores basicamente em dois documentos: um da OCDE – “Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes” – e outro do BM – “Professores excelentes: como mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe”. É importante reiterar que, mesmo havendo orientações de tais organismos para a educação brasileira, sem a mediação do Estado e de suas políticas de efetivação, tais orientações não seriam materializadas no campo educacional.

O documento produzido pela OCDE, “Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes”, contém um capítulo dedicado à Formação de Professores (Capítulo 4). Nele, é possível encontrar o perfil do professor que tal organismo quer desenvolver para a Educação, no entanto, o item que nos interessa nesse capítulo é o dedicado à Formação continuada dos Professores. No tópico 4.6, que trata especificamente do “Desenvolvimento Profissional”, é possível identificar os direcionamentos propostos e como os países que desenvolvem tais políticas orientam essa ação (OCDE, 2005). Sua ideia principal é fazer com que esses profissionais sejam aprendizes ao longo de toda a sua vida.

Em síntese, as orientações da OCDE para a formação dos professores consistem em flexibilizar a Formação Inicial, fazendo com que esta não seja uma formação consolidada na *práxis*, mas, sim, tornar algo que aconteça ao longo da vida. Rodrigues (2018) assevera que a proposta da OCDE visa baratear os custos da Formação, aligeirar e desqualificar a Formação Inicial, subordinando o trabalho do professor à lógica da performatividade.

Como já dito, o BM exerce forte influência nas políticas educacionais brasileiras. Em seu documento “Professores excelentes: como mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe”, segundo Rodrigues (2018), é possível observar como esse Banco traça o perfil dos professores pesquisados, demonstrando, sob sua ótica, que, basicamente, o professorado é composto por mulheres, com posição socioeconômica baixa, embora com elevado nível de escolaridade, mas com insuficiente capacidade cognitiva e com aspirações acadêmicas limitadas. Tal concepção demonstra uma contradição no que diz respeito ao nível de escolaridade e sua incapacidade cognitiva, além de depreciar o perfil das professoras.

O referido documento apresenta como proposta para a formação docente o desenvolvimento de programas voltados ao trabalho a ser desenvolvido em sala de aula, focando a atenção na formação ao longo da vida e minimizando a Formação Inicial, ou seja, não haveria necessidade de se realizar uma graduação.

Rodrigues (2018) destaca que a capacitação dos futuros professores, segundo o referido documento, ocorreria por meio de exame de certificação ou prova de capacidade técnica, procedimentos a partir dos quais o candidato comprovaria estar apto a ocupar cargos docentes. Esse tipo de formulação diminui a importância da graduação e flexibiliza a profissão *professor*, possibilitando a entrada de profissionais de diferentes áreas para lecionarem no espaço público.

Mais recentemente, o BM produziu um relatório denominado “Aprendizagem: para realizar a promessa da educação”. Nesse relatório, é possível observar que não há uma preocupação com as questões histórico-sociais das populações; o que realmente importa é a aprendizagem levar à conformação dos futuros trabalhadores para as necessidades do mercado (Moreto, 2020). Neste aspecto, a formação continuada dos professores ganha destaque, porque é a partir dos professores que se formarão os futuros trabalhadores flexíveis.

Como podemos constatar, a OCDE e o BM possuem articulações e projetos para a formação docente, pautados na lógica economicista, a qual defende o aligeiramento da formação inicial e prioriza a formação continuada como a salvação da qualidade da Educação. Essa formação continuada nos moldes desses organismos multilaterais reveste-se de um caráter instrumental, baseado na formação por competências (Rodrigues, 2018; Moreto, 2020).

Na próxima subseção, trazemos as políticas do governo brasileiro para a efetivação dos direcionamentos dos organismos multilaterais na educação pública do país, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação até os projetos de parcerias que avançam no campo educacional.

2.2.1 As políticas de formação de professores no contexto brasileiro

No Brasil, os docentes ocupam a posição de terceiro maior subgrupo em termos de número de profissionais (Barreto, 2015). Não é, pois, inesperado que as demandas por cursos de formação de professores exerçam um papel significativo no incentivo ao crescimento do ensino superior, com o intuito de qualificar uma categoria tão abrangente.

Segundo Barreto (2015), os professores atendem cerca de 51 milhões de alunos na Educação Básica e que existem aproximadamente dois milhões de docentes. Deste total de professores, 80% atuam na rede pública de ensino. Esses dados demonstram que o campo da formação de professores é bem propício a disputas políticas, econômicas e ideológicas.

Devido à reestruturação econômica do capital, a deficiência da Educação tem sido apontada como responsável pela crise social e econômica que assola o País, e isto, segundo Shiroma e Evagelista (2008), porque esta tem vivenciado uma transformação em seu processo organizacional, porém sem êxito, passando, portanto, a ser culpada pelo aumento do desemprego. As autoras alertam, no entanto, para o fato de que a questão de empregabilidade vai além da escola e da formação docente e discente, sendo um fenômeno complexo que ultrapassa as questões escolares e envolve diversos fatores, como idade, experiência prévia, redes de contato, origem social, valores, conhecimento prático, entre outros.

Para resolver esse suposto problema criado pelo neoliberalismo, foi exigido da Educação reformas para adequação a atual conjuntura de mercado. Nesse cenário a formação do professor passou a ser enxergada como oportunidade de moldar a força de trabalho às necessidades da reestruturação produtiva (Shiroma; Evangelista, 2008).

Com isso, tivemos alguns marcos regulatórios nas leis brasileiras que possibilitaram essa expansão mercantil na formação dos professores. Tais iniciativas tinham o intuito de promover “reciclagem”, requalificação e capacitação⁸, visando melhorar a suposta qualidade da formação docente e, conseqüentemente, a presumida qualidade da educação pública.

No Brasil, um marco que merece destaque nas políticas de formação de professores é a Lei 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Nela constam artigos específicos que orientam a formação docente, seja inicial ou continuada. Os artigos que merecem destaque são:

- ✓ o Art. 61 que trata de maneira particular dos fundamentos para formação dos professores, ou seja, a formação precisa estar alicerçada em sólida formação básica, além de conhecimentos científicos e sociais, que relacionem a teoria e a prática.

⁸ Esses termos são contestados no campo da Formação de professores, devido a sua compreensão pejorativa. Embora haja essas contestações, tais termos ainda são frequentemente utilizados no campo da Formação continuada de Professores.

- ✓ A formação do professor para atuar na Educação Básica deve acontecer em nível superior e em curso de licenciatura, conforme estabelecido no Art. 62 da LDB. Ainda que assim disponha, esse mesmo artigo admite formação em nível médio, na modalidade Normal⁹.
- ✓ Já, no Art. 63, é regulamentado que os Institutos Superiores de Educação vão abranger o curso Normal Superior, os cursos destinados a quem possui graduação e deseja trabalhar na Educação Básica, além de programas de formação continuada.
- ✓ Reis, André e Passos (2020) destacam ainda o Art. 67 da LDB, no qual se aponta que os “sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público” “[...] aperfeiçoamento profissional continuado” (Brasil, 1996).

As autoras acima citadas consideram o artigo 67 da LDB como um movimento que assegura a descentralização do poder, permitindo que estados e municípios possam decidir sobre sua política educacional.

No que tange a garantias legais para a valorização dos professores, é estabelecida, em 1996, a política do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que foi instituída pela Emenda Constitucional (EC) n.º 14/1996 e regulamentada pela Lei n.º 9424/1996. Essa política, por meio desse órgão e documento, fixou que 60% de tudo o que é arrecado em impostos seja destinado para a educação e para a remuneração dos profissionais ativos.

O texto do FUNDEF (1996) em seu Art. 9º fixa um prazo de seis meses para que Estados e Municípios possam construir e disponibilizar o Plano de Carreira do Magistério, sobre o qual trazemos como destaque o § 1º: “Os novos planos de carreira e remuneração deverão contemplar investimentos na capacitação de professores leigos [...]” (Brasil, 1996). Vê-se que estava vinculado ao FUNDEF, além da remuneração, o incentivo à qualificação de professores sem formação, para atuarem no Ensino Fundamental.

⁹ O Curso Normal nasceu ainda no século XIX, visando formar professores para atuarem no magistério do ensino elementar ou primário. Inicialmente centrada, sobretudo, nos aspectos dos conteúdos a serem ensinados, à medida que avançavam, as escolas Normais foram incorporando conteúdos didático-pedagógicos. Após a promulgação de LDB 9394/96, a formação dos professores passa a ocorrer no nível superior, curso de graduação plena (Tanuri, 2000); no entanto, a Lei ainda considera a formação Normal como formação mínima para habilitação ao magistério.

É com a Lei n.º 10.172/2001, que dispõe sobre o primeiro Plano Nacional de Educação, que o País direciona as metas propostas para a Educação e principalmente para a Formação dos professores. O primeiro PNE possui sete artigos, dos quais destacamos o Art. 3º, que vem tratando da articulação do Plano Nacional. Segundo a Lei citada, o PNE deve estar articulado entre a União, os Estados, o Distrito Federal, os municípios e a sociedade civil, todos responsáveis por realizar avaliações periódicas de sua implementação. Como é possível perceber, o Plano deixa clara a participação da sociedade civil organizada em sua elaboração, implantação e avaliação.

Outro aspecto que merece destaque na Lei n.º 10.172 são as diretrizes para a formação docente, pois elas enfatizam que a implementação de políticas públicas nesta área é fundamental, pois tal formação atua como um meio para promover o avanço científico e tecnológico do país. Coloca-se a responsabilidade do avanço nacional também nas políticas de formação de professores. Para justificar essa premissa, a Lei 10.172/2001 define as metas previstas para a Formação Docente:

- ✓ em até cinco anos, todos os professores da Educação Infantil devem ter o nível médio admitido em lei;
- ✓ em dez anos, no mínimo 70% de todos os profissionais de Educação Infantil devem ter adquirido formação no nível superior (Oliveira; Leiro, 2019).
- ✓ para a etapa do Ensino Fundamental, a meta proposta era que, em cinco anos, todos tivessem formação no nível superior.

É importante destacar que as metas não foram cumpridas até então.

Para tentar ajustar o não cumprimento cumprir a essas metas exigidas pelo PNE, o MEC aprovou, em 2001, o Parecer CNE/CP n.º 9 junto ao Conselho Nacional de Educação, sendo favorável à criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Segundo Reis, André e Passos (2020), para a elaboração do documento houve, no primeiro momento, diversos diálogos entre a comunidade educacional, com reuniões nos setores regionais e nacionais. Em sua continuidade, porém, o documento incorporou orientações do empresariado, desconsiderando as análises internas desenvolvidas a partir dos diálogos democráticos que, apropriadamente, consideravam a melhoria da Educação.

Em 2002, são instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, a partir da Resolução CNE/CP n.º 1/2002. A referida Resolução reafirma a formação docente no nível superior, em curso de licenciatura de

graduação plena. A Resolução em questão é composta por uma série de princípios, fundamentos e procedimentos os quais as Instituições de Ensino Superior (IES) devem adotar em sua estrutura organizacional e curricular, com o propósito de orientar os cursos de Formação de Professores da Educação Básica.

Na continuidade das políticas para a formação de professores, em 2005 é aprovado o Parecer CNE/CP n.º 5/2005, que elabora as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, ampliando as competências do Pedagogo. Sendo assim, o curso de Pedagogia passa a formar os graduandos para atuarem na Educação Infantil, Ensino Fundamental anos iniciais, além do curso de Magistério e Educação Profissional (Reis; André; Passos, 2020). O documento ainda descreve os princípios, os objetivos e as finalidades do curso de Pedagogia, o perfil do licenciado, a organização do curso e sua duração.

A partir de 2007, a política que merece destaque é o Plano de Metas Compromisso de Todos pela Educação, que foi concebido pelo Decreto n. 6.094/2007. Mesmo que o Decreto não seja direcionado à formação de professores, cabe destacar a seção I e suas disposições gerais, especificamente o Art. 8º que apresenta o seguinte teor: “As adesões ao Compromisso nortearão o apoio suplementar e voluntário da União às redes públicas de educação básica dos Municípios, Distrito Federal e Estados” (Brasil, 2007). Para enfatizarmos a relação deste artigo às questões da Formação de professores, apresentamos o parágrafo 3º que demonstra o papel do MEC em orientar os entes federados, a partir do plano plurianual da União, a promover ações e programas para o cumprimento das metas. Os programas e ações terão seus direcionamentos na:

- I – Gestão educacional;
- II – Formação de professores e profissionais de serviço e apoio escolar;
- III – Recursos pedagógicos;
- IV – Infraestrutura física.

Como foi demonstrado acima, o Plano de Metas Compromisso de Todos pela Educação direciona metas a serem cumpridas na formação docente para alcançar a “qualidade” da educação por meio de avaliações externas.

Após a aprovação de Lei n.º 11.502 de 2009, referentes às competências e estrutura da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a Formação Docente segue novos direcionamentos. Assim, essa nova lei permite que a CAPES possa subsidiar o MEC na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para educação básica e

superior do país (Brasil, 2007). Sobre estes novos encaminhamentos, destacamos o Parágrafo 2º que trata da Educação Básica: o

§ 2º No âmbito da educação básica, a CAPES terá como finalidade induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior pública ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas, observando, ainda o seguinte:

I – na formação inicial de profissionais do magistério, dar-se-á preferência ao ensino presencial, conjugado com o uso de recursos e tecnologias de educação a distância;

II – na formação continuada de profissionais do magistério, utilizar-se-á, especialmente, recursos e tecnologias de educação a distância (Brasil, 2007, sic).

É possível constatar, pelo exposto no trecho acima, que a formação inicial deve ocorrer preferencialmente na modalidade presencial, não descartando que essa possa acontecer a distância também. Já, sobre a formação continuada, o texto deixa claro que pode especialmente ocorrer na modalidade EaD. Por consequência, foram inauguradas duas diretorias para orientar as questões das formações inicial e continuada: Diretoria de Educação Básica (DEB) e Diretoria de Educação a Distância (DED) (Silva Neto; Lopes; Torres; Brandão, 2016).

A atuação da CAPES na formação dos professores da Educação Básica é intensificada a partir do Decreto n.º 6.755/2009 que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

Esse Decreto vem tratar de várias ações, a exemplo dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente; oferta de licenciaturas na Universidade Aberta do Brasil (UAB); o Programa Pró-Letramento, entres outros (Gatti *et al.*, 2019). A implementação de tais ações se deu a partir do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Segundo Gatti *et al.* (2019), tal medida faz parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), tendo, como tal, adesão de todos os entes federados (Gatti *et al.*, 2019).

Posteriormente, a Lei n.º 6.755/09 foi revogada pelo Decreto n.º 8.752, de 9 de maio de 2016. Tal revogação ocorre para haver consonância com o novo PNE (2014 –

2024)¹⁰, considerando as Metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação que tratam diretamente da formação docente.

O novo PNE, aprovado a partir da Lei 13.005/2014, é composto por 10 diretrizes, 20 metas e um conjunto de 254 estratégias. As metas 15 e 16 do novo PNE tratam especificamente da formação dos professores. A Meta 15 discorre diretamente sobre a formação inicial, fortalecendo a compreensão da Formação dos professores da Educação Básica ao Nível Superior, embora continue sendo possível que a formação aconteça em nível médio, ou seja, com formação Normal.

A Meta 16 define que, até o último ano de vigência do PNE, 50% dos professores da Educação Básica tenham pós-graduação. Para as metas serem cumpridas, a própria Lei, no Art. 5º, determina a avaliação e o acompanhamento do Plano (Gatti *et al.*, 2019). O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) ficou responsável por acompanhar o cumprimento dessas metas.

Em 2015, novas medidas são implementadas para direcionar a formação docente. Uma que merece destaque é a Resolução CNE/CP n.º 02/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial e Continuada dos Professores do Magistério da Educação Básica. A referida Resolução, em seu capítulo IV, trata especialmente da Formação continuada de Professores. No Art. 16, dessa mesma Resolução, é apresentado o que compete à Formação continuada: formação continuada compreender uma dimensão coletiva, organizacional e profissional, tendo como finalidade promover a “reflexão sobre a prática educacional e a busca do aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente” (Brasil, 2015, p. 13).

Autoras como Reis, André e Passos (2020) salientam que a referida Resolução foi profundamente debatida no contexto nacional, não só a partir dos movimentos de educadores, mas, sobretudo, no campo científico da área educacional. Apesar da riqueza dos debates, em 2019 a Resolução sofre novas alterações que modificam os argumentos conquistados em 2015.

A nova Resolução CNE/CP n.º 2/2019 passa a definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial de Professores para Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para Formação inicial de professores da Educação Básica (BNC – p

¹⁰ O novo Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei 13.005/2014, com vigência por dez anos, logo teve um atraso de quatro anos para sua implementação, segundo Reis, André e Passos (2020). As autoras salientam que houve amplo debate na efetivação, entretanto o PNE sofreu alterações provenientes de agentes do campo empresarial e privatista brasileiro, a exemplo das organizações, fundações e institutos, com ou sem fins de lucro, adequando o novo PNE às demandas do mercado.

Formação). Para Reis, André e Passos (2020) a Resolução CNE/CP n.º 2/2019 molda-se aos aspectos mercadológicos e privatistas, fazendo com que a formação dos professores acabe perdendo seu caráter público nas políticas educacionais.

No campo da formação continuada de professores, a Resolução que merece destaque é a Resolução CNE/CP n.º 1 de 2020. Esta Resolução dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para Formação continuada de Professores (BNC – Formação continuada). Este documento toma como direcionamento para essa Formação continuada os conteúdos específicos, alinhando-os à área de atuação de cada professor. Duarte (2010) considera que, quando há um alinhamento aos conteúdos práticos do cotidiano, a formação do professor distancia-se do conhecimento científico, teórico e acadêmico, levando-o professor para uma formação prático-reflexiva.

Recentemente novas medidas foram tomadas. A Resolução CNE/CP n.º 1, de 2 de janeiro de 2024, fixou o prazo de 20 de março de 2024 para a implementação, por parte das Instituição de Ensino Superior (IES), das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial de Professores, instituindo a Base Nacional Comum como currículo único de formação.

É possível notar, a partir da quantidade de resoluções direcionadas à formação inicial e continuada dos professores, que o campo da formação é um campo de disputas políticas e ideológicas, sobretudo quando se trata da participação do empresariado nas decisões e direcionamentos de currículo.

A apresentação das políticas de formação docente é importante para compreender o estágio atual da Formação continuada de Professores, a normatização das políticas nacionais e locais e as mediações que ocorrem durante a implementação das políticas de formação docente, sejam elas iniciais ou continuadas. Abaixo trazemos as políticas de leis que efetivaram as políticas de parcerias em âmbito nacional que, conseqüentemente, aprofundaram a privatização de novo tipo na formação docente, tanto em contexto nacional como local.

2.2.2 Das legislações de formação aos termos de parcerias

No cenário de normatização e efetivação das leis de formação docente, ocorreu a inserção de entes privados nas decisões da educação pública brasileira. Com a reestruturação econômica e social no final dos anos de 1990 e início dos anos 2000, houve

uma transformação no aparelho do Estado, possibilitando a construção de um regimento que ampliou a participação das denominadas Parcerias Público-Privadas (PPP). Em 1998, Fernando Henrique Cardoso (FHC) editou a Medida Provisória (MP) n.º 1.648-7, que instituiu juridicamente as Organizações Sociais (OS). Para Martins, Souza e Pina (2020), essa medida possibilitou a implementação de serviços aos cidadãos-clientes, conforme a organização pública gerencial. Ainda neste mesmo ano, a MP foi modificada para a Lei n. 9.637, formalizando as entidades que se qualificavam como organizações sociais aptas a realizar parcerias com o Estado.

Em 1999, foi sancionada a Lei n.º 9.790/1999, tal lei instituiu a figura jurídica das chamadas Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP). Essa Lei qualifica as organizações privadas interessadas em atuar em questões sociais, como saúde e educação, a fim de promoverem serviços financiadas com recurso público, com a ressalva, porém, de que essas entidades não poderiam objetivar fins lucrativos. Para que as OSCIP pudessem se enquadrar nos requisitos definidos pelo poder público, era (e ainda é) necessário atenderem e seguirem os princípios da administração pública, previstos na Constituição Federal de 1988, a saber: legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade, economicidade e eficiência (Brasil, 1988).

Martins, Souza e Pina (2020) consideram que tal Lei foi uma manobra política do bloco que, naquele período, estava no poder, para validar a participação dos aparelhos privados nas instâncias públicas. Os autores consideram ainda que, a partir de uma leitura crítica, as OSCIP são instrumentos para viabilizar a privatização de novo tipo do Estado brasileiro (Martins; Souza; Pina, 2020).

Para darmos continuidade a essa discussão, é importante conceituar outro tipo de entidade da esfera privada – a chamada empresa social. Segundo Martins, Souza e Pina (2020), as empresas sociais funcionam a partir dos princípios capitalistas das empresas tradicionais, no entanto, se diferenciam destas por não congregarem a função de mais-valor. Essas organizações atuam nos princípios da filantropia, incluindo a ideologia da responsabilidade social. Embora tenham sido denominadas também de “terceiro setor”, elas são consideradas configuração da sociedade civil no âmbito do modelo gerencial.

Não se podem confundir empresas sociais com movimentos sociais. Os movimentos sociais representam a classe trabalhadora e seus interesses. Já as empresas sociais são uma expressão contemporânea das forças políticas que se opõem aos direitos sociais e ao fato de as políticas sociais universais serem tratadas como temas de Estado. Além disso, elas representam um constante processo de reação das forças autocráticas em

busca de restringir as oportunidades democráticas do país – ou seja, cooperam para a negação de direitos (Martins; Souza; Pina, 2020).

De modo geral, as organizações reconhecidas como filantrópicas, comunitárias, confessionais, terceiro setor, *think tanks* ou mesmo OSCIP são manifestações contemporâneas de empresas sociais, porque, segundo Martins, Souza e Pina (2020), essas não visam ao mais-valor. Como, no entanto, operam com princípios e modos das empresas tradicionais, elas podem disputar em concorrência no mercado e ainda obter recursos públicos para seus negócios.

O encerramento do governo de FHC em 2002 e a derrota nas urnas do candidato ligado ao seu partido no mesmo ano não impediram a continuidade do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) nos governos do PT (Martins; Souza; Pina, 2020). As relações entre o público e o privado continuaram ganhando espaço e novas dimensões no governo de Lula da Silva. Com o pacto de conciliação¹¹ nacional desenvolvido em torno de um projeto neodesenvolvimentista¹², concebido a partir das forças neoliberais de terceira via, ampliou-se a consolidação das parcerias público-privadas no âmbito das políticas sociais, em especial na Educação.

Nessa trajetória de ampliação, é aprovada a Lei n.11.079, em 2004, que estabelece normas para licitação e contratação do setor privado pelo setor público, no âmbito dos três poderes: União, Estados, Distrito Federal e municípios (Araújo; Lima; Sousa Junior, 2020). Para esta Lei ser efetivada, foi utilizado o argumento de que havia falta de recursos financeiros para viabilidade das políticas sociais no âmbito da Saúde e da Educação, portanto, o espaço público deveria aproveitar a eficiência da gestão do setor privado na realização de seus serviços na esfera pública (Martins; Souza; Pina, 2020).

Assim, essa medida não só demonstrou o modelo gerencial do Estado em oposição ao modelo democrático na administração pública como também demonstrou uma aparente incoerência do governo em usar o pretexto da falta de recursos para financiar determinadas políticas. As justificativas para tal procedimentos são bastante incoerentes, pois, se não há verbas para se tomarem providências para a melhoria das condições da

¹¹ A conciliação de classes, no entendimento de Dias (2004), aspira excluir o antagonismo entre as diferentes frações de classes para consolidar uma falsa noção de conciliação e colaborismo das classes sociais a partir do diálogo social e, assim, consolidar seu projeto político e econômico de forma hegemônica.

¹² O neodesenvolvimentismo é uma política macroeconômica que agrega crescimento econômico e desenvolvimento social por meio de distribuição de renda, combate à pobreza. Tem como característica a ampliação do consumo em massa com redistribuição de renda entre os mais pobres por políticas sociais, ação a partir da qual se melhoraria o dinamismo da economia nacional (Paccola, 2022).

Saúde e da Educação, como são pagas as empresas privadas que vendem seus serviços, sabendo-se que estas serão pagas pelo poder público? Tampouco se sustenta o argumento de que as empresas privadas têm mais eficiência na execução das políticas. Se assim for, o Estado está, por si só, desqualificando seus serviços e servidores, forçando o cidadão que paga impostos a questionar a capacidade de todo e qualquer órgão estatal e o destinado dado a esses tributos.

De tudo o que se discutiu até aqui, vê-se que as mediações promovidas pelo governo para ampliação da participação das empresas sociais no espaço público possibilitaram o fortalecimento dessas denominadas empresas, principalmente as especializadas em educação, em busca de convencer a sociedade de uma suposta melhoria na qualidade da educação, a partir dessas parcerias (Martins; Souza; Pina, 2020).

Como mencionado anteriormente, em 2007 é aprovado o Decreto nº 6.094 que estabeleceu o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Tal decreto estabelece esforços para atuação em regime de colaboração entre a União, Estados, Distrito Federal e Municípios (Brasil, 2007). Essa medida amplia a relação público-privado na Educação, como estratégia para elevar a “qualidade” da escola. Esse Decreto também viabilizou um conjunto de medidas para orientar o planejamento educacional. Como tal, operacionalizou a efetivação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) para a Educação Básica no país (Brasil, 2007). O Decreto apresenta no seu Art. 2º duas metas que aprofundam, diretamente, a relação de parcerias entre empresas sociais e o espaço público, a saber:

- XII – instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada dos profissionais de educação;
- XXVII – firmar parcerias externas à comunidade, visando a melhoria da infraestrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas (Brasil, 2007, sic).

Como se vê, o Decreto instituiu um movimento potente entre a sociedade civil¹³ e o aparelho de Estado (União e demais entes federativos), para atuarem tanto na Formação de professores quanto na relação entre empresas sociais e o Estado, estendendo-se, inclusive, a questões de infraestrutura das escolas.

A partir de 2010, ocorrem novas alterações em relação às parcerias. Com a aprovação da Lei n. 12.349, as PPP avançam em relação ao marco legal de 2004. Essa

¹³ Segundo Wanderley (2012), sociedade civil é entendida como um campo de luta política e ideológica, onde diferentes grupos sociais competem por influência e poder.

nova medida cria dispositivos que dão preferência às tecnologias nacionais, tanto na contratação de serviços, para gerar mais empregos e renda, como também aos produtos provenientes dos países que compõem o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) (Araújo; Lima; Sousa Junior, 2020).

Para consolidar ainda mais os aspectos legais e jurídicos, em 2014 foi aprovada a Lei n.º 13.019, que passou a regulamentar a relação entre a administração pública da União, Distrito Federal, dos Estados e dos municípios, com as organizações da sociedade civil na esfera de projetos considerados de interesse público. Esse Marco Regulatório é alterado em 2015 pela Lei n. 13.204, que estabelece regulamentação jurídica das parcerias voluntárias com a administração pública e as OSC. Essa nova medida define a relação jurídica do governo com as Organizações da Sociedade Civil, principalmente nos casos de deslocamentos de recursos públicos para a realização de projetos de interesse público (Peroni; Oliveira, 2019).

É relevante ressaltar que, a partir de 2017, os municípios começaram a se adequar à Lei 13.204 e ao novo modelo de parceria entre o setor público e o setor privado. Com essa medida, de conformidade a lei, os municípios estão autorizados a estabelecer suas próprias normas para regulamentar as parcerias com institutos e fundações privadas. Isso significa que eles (os municípios) poderão expandir as relações com as Organizações da Sociedade Civil.

Verifica-se que as políticas de regulamentações que foram se constituindo após a contrarreforma gerencial validaram o processo de privatização de novo tipo na Educação, aprofundando aquilo já desenhado no PDRAE de FHC.

Outra medida que merece destaque é a expedição da Emenda Constitucional n.º 95/2016. Medida implementada após o golpe jurídico-parlamentar ocorrido em 2016, a qual diminuiu drasticamente o investimento público nas políticas sociais, em especial na Saúde, Seguridade Social e na Educação, e vigente durante vinte anos (Brasil, 2016). Essa medida, segundo Martins, Souza e Pina (2020, p. 18), “poderá ser tomada por muitos governantes como justificativa para aprofundamento desse modelo de privatização”.

Freitas (2018) destaca, por sua vez, que a Emenda Constitucional n.º 95 facilita a política de privatização, pois, ao alcançar o limite imposto pela Lei para os gastos públicos primários, que no ano de 2017 era de 7,2% – posteriormente, esse valor foi corrigido pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA) –, o Estado não pode mais contratar professores ou construir novas escolas, porém pode privatizar por

acordo de gestão, *voucher*¹⁴ (dinheiro repassado diretamente para os pais), ou seja, ampliar a relação entre o público e privado.

No contexto local, ou seja, na Paraíba, a Lei que regulamenta os processos de parcerias entre o setor público e o privado é a de nº 9.454, de 6 de outubro de 2011, que foi sancionada por Ricardo Coutinho, então governador do Estado da Paraíba. Esta lei permite a contratação, por parte do Estado, de Organizações Sociais (OS) e Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), para efetivação de serviços no espaço público estatal. A determinada medida permite duas possibilidades de contrato: o contrato de gestão e o termo de parceria. A esse respeito, Peroni e Lima (2020, p. 3) destacam:

Esse processo não envolve a oferta, uma vez que a escola permanece pública. O Estado paga o professor, define as parcerias, a compra de pacotes e o conteúdo da educação. Já o privado passa a determinar a formação de professores, o monitoramento, o conteúdo trabalhado nas aulas, a gestão.

É importante destacar que os direcionamentos das políticas de parcerias efetivadas nacionalmente são mediadores das políticas de parcerias em âmbito local, a exemplo de Estados e municípios.

Vimos, nas páginas anteriores, as normativas que foram sendo implementadas no processo histórico de contrarreforma do Estado, materializando as parcerias entre o setor público e o setor privado na formação dos professores, seja esta inicial ou continuada. É importante considerar que essas medidas foram permitindo gradativamente a privatização de novo tipo na Formação continuada dos Docentes.

Na próxima subseção, apresentamos as principais concepções de Formação continuada que foram se consolidando no país a partir das reformas gerenciais, identificando a perspectiva de contraposição ao modelo instalado nessa Formação continuada.

2.3 Concepções da Formação continuada de Professores

A Formação continuada de Professores nas últimas décadas vem se adaptando às necessidades da reestruturação produtiva e econômica, a qual tem por objetivo formar um novo perfil de professor – mais flexível e ajustado às demandas de mercado (Silva, 2018).

¹⁴Freitas (2018, p. 32) considera que, no mercado educacional, os pais deixam de ser “usuários” de um serviço público, sendo considerados “clientes” de empresas educacionais às quais pagam com *voucher* recebido do Estado.

Para esse estudioso (2018), as propostas defendidas e implementadas para a formação docente nesses últimos anos foram fundamentadas na concepção epistemológica que evidencia a prática imediata, ou seja, a epistemologia da prática. Desta forma, a qualificação e a formação dos professores são apresentadas como um exercício prático assentado na experiência, na atividade vivida em sala de aula.

Saviani (2009) destaca que, no Brasil, em seu desenvolvimento histórico, a formação dos professores nunca foi tratada como prioridade; isto significa que, desde as escolas de Primeiras Letras, as Escolas Normais Superiores e até mesmo os Institutos Superiores de Educação sofreram mudanças e influências políticas, econômicas, curriculares e epistemológicas diversas e que levaram aos atuais princípios de formação docente.

Amador (2019) salienta em seu estudo que a Formação continuada teve várias finalidades, entre elas: atualizar o sujeito profissionalmente; suprir carências e deficiências de ordem teórica metodologias; aperfeiçoar o profissional docente; promover mudança de função e até mesmo de projeção na carreira, demandando da formação diferentes propósitos, entre tantos outros motivos. Isto demonstra que sempre houve disputas sobre o campo da formação continuada docente.

O posicionamento da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação (ANFOPE), em relação à formação de professores, se traduz da seguinte forma:

- direito de todos os profissionais da educação e dever das instituições contratantes, que deverão criar condições para sua operacionalização;
- associada ao exercício profissional do magistério, devendo possibilitar atualização, aprofundamento, complementação e ampliação de conhecimentos profissionais que lhe permitam, inclusive, ascender na carreira e ocupar funções mais elevadas;
- capaz de fundamentar o profissional da educação para contribuir para o desenvolvimento de projetos político-pedagógicos de instituições educativas em que atua, de respeitar a área de conhecimento do trabalho e de resguardar o direito ao aperfeiçoamento permanente do professor, inclusive nos níveis de pós-graduação;
- um processo de interface com o profissional em exercício, no sentido de tratar os aspectos teóricos em articulação com seus problemas concretos e valorizar a produção de saberes construídos no trabalho docente, buscando desenvolver pesquisas no campo de conhecimento do profissional da educação;
- desenvolvimento, pelas instituições contratantes públicas e particulares, de uma política de permanência do profissional na instituição em que ele atua;
- elemento de avaliação, reformulação e criação de cursos de formação de profissionais da educação;

- direito do profissional da educação e do trabalhador da educação de intervir na definição das políticas de sua formação, inclusive através de suas organizações sindicais (Anfope, 2004, p. 30).

É possível notar que o posicionamento da ANFOPE em relação à formação docente considera os aspectos políticos, sociais, além da relação com a valorização de e a partir de sua atuação na definição das políticas de Formação continuada de Professores. Dito de outra forma, é necessária a participação do próprio docente nos aspectos decisórios de sua formação profissional.

Mesmo sendo a Formação continuada um campo de disputas e de importante papel para as pesquisas, é a partir da Contrarreforma Gerencial que ela formação continuada ganha notoriedade e centralidade, uma vez que irá, inequivocadamente, influenciar na educação das futuras gerações. Como a formação de professores faz parte dos processos históricos e sociais, é necessário compreender sua consolidação e como passou a ser compreendida como um processo que ocorre ao longo da vida (Duarte, 2010).

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho como também o movimento de exploração desse trabalho pelo grande capital passou a influenciar as políticas de Formação Docente, formação continuada motivo pelo qual essa Formação ganhou centralidade.

Sob a égide do capital, a perspectiva de formação do professor ganha novos contornos epistemológicos a serem considerados. De acordo com Scalcon (2008), o pensamento pós-moderno atribui a crise das ciências ou crise dos paradigmas da razão à negação da objetividade científica e à afirmação de uma subjetividade que prioriza o mundo privado, resultando em termos e formas de enxergar a sociedade como multicultural, com respeito às diferenças e não mais distinção de classes sociais. Melhor dizendo, o pós-modernismo marca uma nova e aparente estrutura social, supondo não haver oposição entre as classes dominadas e dominantes.

Segundo Cunha (2013), essa vertente epistemológica pós-moderna foca sua atenção no processo de abstração e nas questões de governabilidade envolvidas na docência, distanciando os processos práticos da sua realidade real, concreta. A autora destaca, ainda, que tal implicação está relacionada às teorias de currículo e à docência.

Silva (2018) esclarece que a formação continuada dos professores sofre influência da racionalidade técnica, imprimindo a essa formação um caráter dual e disperso, adaptativo e desarticulado de um projeto institucional. Baseia-se na reciclagem/treinamento, ideia essa que remete a *refazer o ciclo*, atualizar; neste modelo,

os professores se mantêm renovados em comparação a sua formação anterior (Amador, 2019). Este modelo de formação, era normalmente oferecido por universidades e Secretarias de Educação (Bassoli; Lopes; César, 2017), principalmente a partir de convênios ou pactuações entre entes municipais, estaduais e federais com universidades ou empresas que “adotam” uma escola, com intenção de determinar formas específicas de formação (Jacobucci, 2006, p. 31).

A formação continuada, na racionalidade técnica e instrumental, é orientada a partir de uma perspectiva que concebe a ação docente como forma idealizadora, isto é, considera a predominância das disciplinas científicas sobre as de caráter pedagógico (Silva, 2018). Uma característica desse modelo de formação é a o investimento na universalidade dos objetos e na neutralidade dos sujeitos envolvidos na Formação.

Jacobucci (2006) assegura que, na racionalidade técnica, ou, no modelo técnico, o tom da formação é limitante, isto é, reduz-se a cursinhos, treinamentos, reciclagem ou capacitação. O professor, nesse modelo, é um sujeito passivo em relação às orientações teóricas e investigações sobre sua prática.

Assim sendo, a racionalidade técnica com seu modelo técnico de formação docente apresenta características de prevalência da teoria sobre a prática (hierarquia), o formador é o transmissor de conteúdo, a formação adota uma abordagem técnica de execução desse conteúdo.

Outra perspectiva que fundamenta a lógica da formação docente e que relaciona a formação de professores a suas questões práticas do dia a dia é a epistemologia da prática, calcada num pensamento pragmático. Scalcon (2008) salienta que a formação de professores, fundamentada no aporte teórico pragmático, passa a considerar a subjetividade do professor como elemento de conhecimento, visto que tal subjetividade expõe um saber-fazer cuja natureza está na atividade prática do dia a dia. Ou, melhor dizendo, as competências e as habilidades juntamente com o saber-fazer do professor seriam uma condição de autoformação e, conseqüentemente, de profissionalização.

Silva (2018) corrobora esse raciocínio apresentando as principais características da epistemologia pragmática. Tal epistemologia está alicerçada em práticas homogêneas, tecnificação do ensino, assimilação individual. Embasa-se no desenvolvimento de conhecimentos e competências para o mercado competitivo, e seu modelo é transmissivo com caráter pragmático, baseado em competências.

Na perspectiva epistemológica da prática, a formação docente fundamenta-se no saber prático adquirido pelo professor durante sua atividade docente e consiste em

desenvolver teorias e conhecimentos sobre essa prática, a partir da ação-reflexão-ação (Silva, 2018). A formação continuada na perspectiva epistemológica da prática tem como pressupostos: (i) o professor é o único responsável pelo ensino e por sua prática, atuando como um indivíduo autônomo, desconectado da realidade histórica; (ii) a relação entre teoria e prática recai sobre a prática, ou seja, a aprendizagem é um processo passivo de adaptação ao ritmo da aula; (iii) o professor é um mediador do conhecimento, este, porém, é particularizado; (iv) o modelo pedagógico é escolhido a partir das necessidades imediatas, ou seja, os professores aprendem cada vez mais como ensinar, no entanto aprendem cada vez menos o que ensinar (Silva, 2018).

Nesse tipo de formação, há uma supervalorização dos conhecimentos que o professor adquire no seu dia a dia em sala de aula, no espaço escolar e na convivência com alunos e pares. A formação do professor, nesse contexto, é uma experiência que se vivencia diariamente, por meio de suas interações. Nesta perspectiva, a formação continuada de professores, acaba reproduzindo um caráter pragmático na formação desses professores. Além de tudo, tem por objetivo, segundo (Jacobucci, 2006), sugerir novos métodos, inserindo os professores nas atuais teorias para que eles mesmos solucionem os problemas ocorridos no espaço escolar, desconsiderando aspectos subjetivos encontrados na sala de aula.

Nesta lógica, os professores são compreendidos como consumidores de conhecimentos ou apenas executores de atividades, e não protagonistas no processo educativo (Alvarado-Prada; Freitas; Freitas, 2010). Desconsideram-se os professores como seres intelectualmente autônomos, aptos a refletir e construir concepções e práticas.

Kuenzer (2017) aponta que essas teorias pragmáticas possibilitam a concepção de uma aprendizagem flexível. A autora destaca que, do ponto de vista dessas teorias, o conhecimento é algo inalcançável historicamente, negando aquilo que o materialismo histórico considera imprescindível: a reflexão teórica indissociável da prática, proporcionando teorias mais profundas, que, embora direcionam a práticas diversas, estas são, no entanto, mais elaboradas. Ainda do ponto de vista de Kuenzer (2017, p. 345), na aprendizagem flexível¹⁵, “a prática é tomada como ponto de partida e de chegada do conhecimento”. Em outras palavras, na aprendizagem flexível, ocorre um distanciamento

¹⁵ Kuenzer (2017, p. 338) compreende que a aprendizagem flexível é decorrente do projeto pedagógico da acumulação flexível, cuja lógica continua sendo a distribuição desigual do conhecimento. Para tanto, o discurso da acumulação flexível para com a educação é da necessidade da formação de profissionais flexíveis, que acompanhem as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção tecnológica contemporânea.

do conhecimento produzido historicamente pela humanidade e passa-se a se valorizar a cotidianidade do fazer diário.

Para Duarte (2010), centrar a aprendizagem no cotidiano, na prática, e na formação dos professores, supervaloriza outro tipo de conhecimento, o tácito, ou seja, o conhecimento pessoal, da esfera do dia a dia, sobre o qual já falamos previamente. Valorizar essa forma de conhecimento flexível, diário, da prática estabelece distanciamento do conhecimento científico, teórico e acadêmico.

Ainda segundo Duarte (2010), a epistemologia da prática ou, como ele denomina, conhecimento tácito, exprime, à formação do professor, o abandono a sua função de mediador do conhecimento intelectual mais elevado da humanidade para torná-lo um executor de atividades construídas no cotidiano escolar, além de resolver a uma necessidade imediata do aluno. Sob esse ângulo, o autor sustenta que, mesmo que os projetos sugeridos no espaço escolar demandem conhecimentos mais elaborados cientificamente, estes são substituídos pela formação de habilidades e competências na prática cotidiana da escola.

Para Kosik (1969), a cotidianidade desvenda o conhecimento da realidade, pois a realidade faz parte da vida de cada dia, mas também a esconde, porque, esvaziada da história, a cotidianidade é reduzida a uma absurda falta de mudança. Desse modo, fundamentar-se na cotidianidade dificulta mudanças significativas na sociedade, porque o conhecimento precisa ser compreendido em seu processo histórico, social e político da construção humana, para, assim, possibilitar mudanças efetivas na sociedade.

Independentemente da denominação, epistemologia da prática, aprendizagem flexível ou conhecimento tácito, podemos apreender que há uma supervalorização dos conhecimentos pessoais e dos aspectos do cotidiano dos professores e alunos como base para formação dos doentes e discentes.

Pensando as relações entre sociedade e conhecimento na conjuntura do ideário neoliberal, verificou-se que a epistemologia estruturante desse modelo de sociedade é ancorada num conhecimento pragmático fundado num “novo tipo de fazer educativo: um fazer na e para a vida cotidiana” (Scalcon, 2008, p. 43). A autora reitera que:

Pela manutenção de uma ordem que procura perpetuar a sociedade de mercado é que o modelo de formação, inspirado numa concepção pragmática de conhecimento, visa a homogeneizar a prática pedagógica no sentido de instituir no ensino a lógica da racionalização, própria do campo da administração de empresas. E, de outro lado, visa a orientar percursos individuais de formação – de professores e de alunos – que

se tornem úteis para a inserção no mercado de trabalho. [...] (Scalcon, 2008, p. 43).

Como contraposição a essa perspectiva epistemológica de formação, tomamos como modelo viável e possível de mudar as relações sociais no contexto da formação de professores, a epistemologia da práxis, entendida como categoria filosófica e historicizadora central para entender o mundo. Na epistemologia da práxis a realidade social é compreendida em sua totalidade, ou seja, a realidade social está relacionada por meio de uma unidade dinâmica que confere uma forma própria de objetividade concreta (Scalcon, 2008).

A formação continuada na perspectiva da práxis se desenvolve por meio de um vasto conhecimento de mundo que possibilita ao professor considerar suas ações práticas de maneira crítica, concernente com as teorias educacionais e o real concreto. Com isso o professor é capaz de se transformar e transformar a sociedade da qual faz parte.

Nessa perspectiva formativa, não há espaço para neutralidade, porque o objetivo dessa formação é instruir o professor sobre seu dever político diante das transformações da prática educativa, portanto, demonstrando uma visão de homem que esteja engajado com a sociedade, com a política e a educação e não só com o processo pedagógico/educativo. Amador (2019) também destaca que esse tipo de formação continuada é um desafio para a sociedade, porque exige uma formação política associada a uma formação técnica e humana. Por conseguinte, tem o papel de direcionar a formação humana a dominar os conhecimentos acumulados historicamente pela sociedade (Mazzeu, 1998).

Ainda segundo Mazzeu (1998) para os alunos conseguirem se apropriar do saber escolar e se tornarem sujeitos autônomos e críticos, os professores precisam estar, eles próprios, dominando esse saber, desenvolvendo cada vez mais sua autonomia e ampliando sua crítica.

Entendendo que a formação continuada de Professores é um processo dialético entre polos opostos, como dimensões reprodutoras e transformadoras da escola, Mazzeu (1998) propõe três eixos básicos na perspectiva emancipatória-política – ou, como ele mesmo o denomina, histórico-social – quais sejam:

- i) o domínio do saber acumulado historicamente;
- ii) o domínio da concepção dialética para desenvolver a ação e a reflexão de maneira autônoma e crítica; e, por fim

- iii) a formação de uma postura ético-política que desenvolva valores que permitam a reflexão tanto dos alunos como do próprio docente, transformando, assim, as realidades escolar e social.

Ressaltamos que a perspectiva epistemológica da práxis promove, indissociavelmente, teoria e prática, sustentada na relação crítico-dialética e sócio-histórica da sociedade.

Silva (2018) concorda afirmando que a formação continuada na perspectiva epistemológica da práxis, com seu caráter político-emancipatório, possibilita um saber fundamentado nas diferentes dimensões do trabalho docente, quais sejam: técnica, estética, ética e política. Soma-se a essas dimensões a leitura do concreto real tomando como princípio formativo do trabalho educativo – em outras palavras, a formação continuada de professores deve estar fundamentada numa educação técnico-científica e política para se conhecerem e se compreenderem as relações sociais das quais o sujeito participa.

Na próxima seção, trataremos dos aspectos metodológicos da pesquisa, identificando as categorias de análise, as categorias de conteúdo, o percurso para os achados dos documentos necessários para análise do objeto e a técnica utilizada para analisar os documentos selecionados para esse fim.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

No que se refere às questões metodológicas, esta pesquisa adota a abordagem do materialismo histórico-dialético, por entendermos que as mediações políticas e econômicas que envolvem a educação, a formação continuada dos profissionais de educação e as relações que se estabelecem com institutos e fundações privadas devem ser compreendidos dentro de sua realidade material. Desse modo, o real se manifesta no desenvolvimento histórico, expondo sua formação e evolução por meio das categorias mediadoras que constituem a totalidade. Tais mediações se constituem durante as relações existentes entre Estado, sociedade e educação (Cury, 1985).

A seguir, apresentamos as principais categorias de análise que irão auxiliar na análise da pesquisa.

3.1 Categorias de análises da pesquisa

O materialismo histórico-dialético possibilita analisar e compreender o fenômeno na materialidade do real, processo que realizaremos a partir de 4 categorias de análise: totalidade, historicidade, contradição e mediação. A abordagem marxista favorece a compreensão do contexto político e social da política de formação de professores implementada no município de João Pessoa/PB, sobretudo a atual política de formação continuada promovida pela Secretaria de Educação e Cultura (SEDEC). Doravante trataremos da relação público-privado entre essa Prefeitura e o Programa Educar pra Valer desenvolvida nas séries iniciais do Ensino Fundamental, foco deste estudo.

Para tratarmos da totalidade, comecemos considerando Cury (1985), cujos estudos dizem que não se trata de um todo feito, determinado e determinante das partes, nem acabado, mas um processo global das relações de produção e de suas contradições.

Com base na reflexão do autor acima, tomamos como dimensão de totalidade, para nossa pesquisa, a privatização de novo tipo na formação continuada de professores da rede municipal de João Pessoa/PB, por entendermos que o Programa Educar pra Valer faz parte de um campo maior de políticas e relacionamentos que se estabeleceram entre o município e as fundações privadas, a exemplo, da Associação Bem Comum. Compreendemos, também, que, dificilmente, as fundações privadas atuam isoladamente na formulação e execução de programas educacionais.

Tais políticas atualmente vêm ganhando espaço no campo da Educação Básica dos municípios brasileiros. Assim sendo, compreender o movimento de apropriação da formação continuada docente por incorporações privadas que se estabelecem como prestadoras de serviços em espaços públicos se torna necessário, porque há uma incidência óbvia de mercantilização da formação como também a perda da função social que a formação continuada exerce na formação das futuras gerações.

Além disso, a influência de empresas privadas no campo da formação continuada de professores compromete o caráter público dessa formação, uma vez que, incorporadas ao espaço público como prestadoras de serviços, elas impõem sua lógica de funcionamento, sobrepondo interesses privados e desprezando as especificidades dos espaços públicos de educação, dos estudantes e dos professores.

Para melhor exemplificar essa totalidade, podemos relatar que, desde 1990, a cidade de João Pessoa vem adequando sua política local aos preceitos da política nacional. A Lei Orgânica do Município, em seus Capítulos IV e V, especificamente nos Arts. 87 e 88, disciplinam participar entes privados na administração pública a partir de cooperação por meio de permissão ou concessão (João Pessoa, 1990).

Em 1992, o município elaborou seu Plano Diretor de Desenvolvimento Integrado para ampliar e solidificar os aspectos regenciais na administração pública. Cabe destacar a seção III que trata do tema da educação; em seu inciso XV, especifica-se a colaboração de Instituições públicas e Entidades civis, com atuação em áreas de preservação ambiental, na elaboração do currículo básico e das disciplinas. Nos temas sociais, o Art. 72 possibilita a participação de organizações governamentais e não governamentais na execução de políticas e programas destinados a crianças e adolescentes (João Pessoa, 1992).

Como é possível observar, o município de João Pessoa vem, desde a contrarreforma gerencial, adequando seu aparato jurídico-normativo aos preceitos político-ideológicos do aparelho estatal nacional, demonstrando um alinhamento às normativas entre o nacional e local (Souza, 2018), comprovando nosso entendimento de que se trata de um processo de consolidação de políticas hegemônicas no aparato estatal municipal, estando a educação como seu maior facilitador de acesso, principalmente a partir da formação de seus professores.

Outra categoria analítica da nossa pesquisa é a historicidade, que se configura como categoria ontológica por nela ser possível analisar e debater, de forma crítica e

histórica, a formação docente na atual conjuntura, perpassando a reconfiguração política, econômica e cultural que sofreu a formação de professores nos últimos anos.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa trata, como gênese da atual conjuntura, a contrarreforma gerencial ocorrida a partir dos anos de 1990, consolidada com a continuação do projeto político e econômico de governos posteriores que contribuíram com a ampliação do projeto de privatização da educação. Desse modo, a categoria da historicidade reconstrói os fenômenos educacionais, as políticas que ajudam a viabilizá-los, os argumentos e ideologias que os sustentam, permitindo afirmar que tais políticas fortaleceram a apropriação da formação docente por entes privados no espaço público.

Com igual importância apresentamos a categoria contradição, para analisar o movimento do real nos conflitos existentes no devir desse real. Cury (1985, p. 30) conceitua a contradição como: “categoria interpretativa do real, (assim escrito) mas também como sendo ela própria existente no movimento do real, como motor interno do movimento, já que se refere ao curso do desenvolvimento da realidade”. Com base no que nos aponta Cury (1985), a contradição está presente na formação continuada de professores do Programa Educar pra Valer, ou seja, em oposição à ideia de aperfeiçoamento e capacitação, presente no Programa, o qual apresenta a formação continuada fundamentada numa concepção contra hegemônica, ou seja, buscando uma construção de formação que trabalhe o caráter político-social em sua execução.

Compreendendo que os professores estão inseridos em um contexto de predomínio neoliberal gerencial, tomamos como quarta categoria analítica da pesquisa a mediação, que é conceituada por Cury (1985) como transmissora de ideias, mediadora de ações executadas na prática social. Para o autor a educação pode servir de mediação entre ações sociais fazendo com que uma supere a outra em qualidade.

Tomamos como processo mediador das políticas gerenciais para formação docente dentro dos moldes da privatização de novo tipo, o aparato jurídico-normativo consolidado por leis, decretos e emendas constitucionais que, gradativamente, foram sendo incorporando ao aparelho do estado para mediação da participação de entes privados na formação continuada de professores da rede municipal de João Pessoa/PB.

Certamente, a Lei 13.019/2014 promoveu a mediação jurídico-normativa estatal para fortalecimento e incorporação de organizações privadas como prestadoras de serviços públicos, a exemplo dos institutos, fundações e associações no âmbito da formação continuada de professores.

Abaixo destacamos as categorias de conteúdo que permitirão mediar nossa análise dos documentos selecionados para esse fim.

3.2 Categorias de conteúdo da pesquisa

As categorias de conteúdos que irão permitir a mediação e análise do objeto são: Privatização de Novo Tipo, Formação Continuada de Professores e Hegemonia *a priori*. Para tratarmos da privatização de novo tipo, fizemos uso dos conceitos de Martins, Souza e Pina (2020) e de Freitas (2012, 2018); para discutirmos sobre formação continuada de professores, nos embasamos em Silva (2011, 2018), Duarte (2003, 2006, 2010) e em Kuenzer (2017); e, para estudar a hegemonia, nos embasaremos na análise de Gramsci (2001), Cury (1985) e de Souza (2018), além de outros que possam contribuir com a pesquisa. Seguem abaixo as conceituações destas categorias, conforme os estudos desses autores.

A categoria Privatização de Novo Tipo é considerada um modelo singular da privatização; envolve não só a transformação do espaço público, por meio de dispositivos gerencialistas advindos do contexto privado, orientados pela lógica do capital, como também institutos e fundações, que lucram com o financiamento estatal, para atuar em questões sociais, como a educação (Martins; Souza; Pina, 2020). Os aspectos que compõem a privatização de novo tipo, segundo Martins, Souza e Pina (2020, p. 9), são:

- (i) Aplicação direta, sem mediações, de princípios do mundo empresarial nas instituições públicas ou incorporações de organizações privadas como prestadoras de serviços de bens públicos, funcionando como empresas; (ii) medidas de “controle de qualidade” externas à instituição ou à organização, diferentemente do que ocorre nas empresas privadas onde a qualidade é monitorada pela própria empresa; (iii) valorização extremada da noção de eficiência, isto é, produzir o máximo com o menor recurso financeiro, material e humano; (iv) incentivo à competição de modo que uma instituição e/ou uma organização contratada identifique a outra como concorrente direta; (v) transformação dos administradores públicos em gerentes operacionais, estendendo a mesma ideia aos administradores das organizações contratadas para prestação de serviços.

Os autores acrescentam, ainda, que a atuação e apropriação dos recursos públicos por entidades privadas abrange ofertas de vagas em instituições privadas, gestão de escolas públicas por meio de contratos, formação de professores e, ainda, a compra de

pacotes pedagógicos, ou seja, essas empresas atuam em diversos setores da educação pública inclusive na formação de professores.

Discutir sobre a categoria privatização de novo tipo na educação e sua força sobre a formação continuada de professores se torna relevante, tanto política como ideologicamente, uma vez que compreendemos que a articulação das políticas educacionais, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) até a construção e consolidação do Plano Nacional de Educação (PNE) contribuíram na formulação do Plano Municipal de Educação do município de João Pessoa.

Tomamos ainda como base da expressão dessa privatização de novo tipo a Lei n.º 13.019, que estabelece o regime jurídico de parcerias entre a administração pública e as organizações de sociedade civil, em sistema de mútua cooperação. Consideramos que essa Lei viabilizou a atuação de entes privados na formação de professores dos anos iniciais no município aqui analisado. Supomos ainda que esse contexto histórico foi determinante para a efetivação dessa nova forma de privatização na formação continuada de professores no município de João Pessoa-PB, entendendo esse processo como espaço determinado e determinante do contexto histórico educacional (Ciavatta, 2016).

Outra categoria analítica do nosso trabalho é a formação continuada de professores, entendida como aquela que acontece ao término da graduação e ao longo da vida profissional dos professores. Gatti e Barreto (2009) compreendem a formação dos professores como desenvolvimento profissional aquela que acontece ao longo da carreira dos docentes. Imbernóm (2010) entende a formação continuada como aquela que nasce da necessidade adaptativa dos professores às demandas sociais; Silva (2018) compreende a formação dos professores a partir de uma perspectiva contra hegemônica de formação, ou seja, a formação docente desenvolvida a partir da práxis. Sua posição é de que a formação continuada de professores esteja intimamente ligada à concepção ética, estética, afetiva e política, com forte atuação nas diferentes vertentes da formação dos professores.

Certamente, a formação continuada dos professores desenvolvida por entes privados engloba em seu contexto as demandas sociais, porém na perspectiva imposta por quem está no poder. A elaboração da Lei n.º 13.019/2014 serviu, ao nosso ver, como justificativa para incorporação de entidades privadas na elaboração e execução da formação dos professores dentro dessa lógica neoliberal privatizante gerenciada pela contrarreforma gerencial.

Essa medida, aparentemente sutil de incorporação de fundações, associações e institutos na formação dos professores, com o objetivo falacioso de eficiência e busca pela qualidade, amplia a participação de diferentes organizações privadas no contexto da formação docente. Souza (2018) já chamava a atenção para os diferentes organismos privados que atuavam no setor educacional, em especial na Paraíba. O autor identificou desde organizações do setor financeiro, do capital industrial, como da área de tecnologia, operando tanto na implementação de programas, na gestão educacional e em processos formativos, conseqüentemente na formação continuada dos professores da rede municipal de João Pessoa.

Souza (2018) acrescenta que esse processo de privatização da Educação Básica colabora com a construção de uma hegemonia política aos moldes do neoliberalismo, em que a participação ativa das organizações privadas fortalece os interesses e a conservação da ordem vigente.

Por isso, entendemos que a incorporação da Associação Bem Comum e seus parceiros na formação continuada dos professores fortalece a construção de uma hegemonia educacional no modelo neoliberal gerencial de educação.

Na subseção seguinte, trazemos o percurso metodológico da pesquisa e nossos principais achados.

3.3 Percurso metodológico da pesquisa

Nossa primeira aproximação com o tema ocorreu nos periódicos científicos do Google Acadêmico, da SciELO e nos da Educar em Revistas, com buscas relacionadas aos descritores: *privatização da educação, relação público-privada na educação, privatização de novo tipo, Formação continuada de Professores da Educação Básica Anos Iniciais e Programa Educar pra Valer*. Esse primeiro momento foi imprescindível para a construção do entendimento do que vinha sendo produzido no campo das pesquisas sobre educação e formação de professores.

Num segundo momento da pesquisa, foi realizado o levantamento no banco de dados do catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Biblioteca Central da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) – especificamente no Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UFPB – , na Biblioteca Central da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) – no PPGEd/UFCG – e na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

(ANPED). Tais levantamentos foram realizados no segundo semestre de 2022, com marco temporal de 2019 a 2023.

Esses estudos exploratórios possibilitaram chegarmos a informações e pesquisas sobre a privatização, formação de professores e formação continuada de professores, no contexto nacional e local. Como a pesquisa caminha por meio da revisão bibliográfica e documental, esse mapeamento possibilitou uma visão mais ampla acerca do objeto aqui pesquisado, permitindo encontrar lacunas na produção sobre esses temas.

Nas bases de dados do catálogo de teses e dissertações CAPES, ocorreram buscas referentes aos anos de 2019 a 2023, na ANPED, nas reuniões 38º, 39º e 40º, dentro dos Grupos de Trabalho (GTs): 05 Estado e Política Educacional, 08 Formação de Professores e 09 Trabalho e Educação, respectivamente. Também foi realizado o levantamento na Biblioteca da Universidade Federal da Paraíba, no Programa de Pós-Graduação em Educação e na Biblioteca da Universidade Federal de Campina Grande, igualmente no Programa de Pós-Graduação em Educação, utilizando os mesmos descritores usados nas primeiras aproximações. Os resultados estão representados no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Quantitativo das produções em bancos de pesquisa

CAPES	-	19	5	24
Anped reuniões (38º, 39º e 40º)	21	-	-	21
UFPB/PPGE	-	13	10	23
UFCG/PPGED	-	2	-	2
Google Acadêmico	-	1	-	1

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

No banco de teses e dissertações da CAPES, usando o descritor *privatização*, encontramos cinco pesquisas que traziam a expansão do empresariado na educação básica brasileira. Dessas cinco pesquisas, nenhuma tratava do programa aqui pesquisado. Com o descritor *privatização de novo tipo* não localizamos nenhum estudo – os termos mais frequentes para esse descritor, foram: empresariado; mercantilização, capital na educação e privatização.

Com o descritor *Programa Educar pra Valer*, localizamos 11 pesquisas, das quais três apresentavam maior relevância e passaram a fazer parte do estudo. A primeira pesquisa, de Dantas (2021), denominada de *Programa “Educar pra Valer”: em tempos de neoliberalização da educação*, que também se encontra na biblioteca central da UFPB; a segunda, de Barbosa (2022), intitulada *Olinda, Patrimônio que educa: avaliação da implementação do Programa Educar pra Valer em Olinda-PE*; e a de Andrade (2023),

nomeada de *Alfabetização no Programa Educar pra Valer: o que propõem os materiais para o ensino da leitura e da escrita no 2º ano do Ensino Fundamental*. Essas foram as pesquisas mais relevantes e recentes que dialogam com nosso estudo.

Utilizando o descritor *formação continuada de professores da educação básica anos iniciais*, encontramos 24 pesquisas distribuídas entre teses e dissertações – dentre essas pesquisas, se destaca o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) promovida pelo governo federal através do Ministério da Educação e Cultura (MEC), qual, entretanto, não dialoga com nossa pesquisa.

No contexto das produções acadêmicas da ANPED, elegemos resumos expandidos que tratavam de privatização da educação, formação de professores e Formação continuada de Professores; no entanto, não encontramos nesses GTs nenhum trabalho que apresentasse o Programa Educar pra Valer como temática de pesquisa.

Iniciamos o levantamento da ANPED com o GT 05 – Estado e Política Educacional. Nele encontramos sete trabalhos que tratavam desde a mundialização do ensino, qualidade da educação pós-2015, qualidade do ensino sob a lógica do capital, reforma educacional e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), neoliberalismo e neoconservadorismo nas políticas educacionais, política de formação continuada e regulação da educação: estratégias do BM para educação básica. Mesmo não tratando diretamente da formação de professores, da relação público-privada, os textos selecionados no GT-05 nos possibilitaram uma compreensão geral a respeito do neoliberalismo na educação e da forte influência dos organismos internacionais para efetivação das políticas educacionais no contexto nacional.

No GT 08 – Formação de Professores, encontramos 10 resumos expandidos que tratam da formação de professores. Seis textos, ou seja, a maioria dos resumos, trazem a formação do PNAIC como tema principal. Desses seis trabalhos, destacamos a produção de Jager (2019), que considera a formação promovida pelo Governo Federal por meio do PNAIC como política educacional neoliberal, alicerçada no tecnicismo educativo, hierarquização formativa, principalmente na distribuição de bolsas de estudos. Mesmo marcado por aspectos negativos, a autora afirma que o PNAIC foi um programa singular, diferenciado e importante, por ser conduzido pelas universidades públicas e entre professores da Educação Básica.

No GT 09 – Trabalho e Educação, percebemos que houve menor índice de produções que dialogassem em algum momento com nossa pesquisa; apenas três de seus

textos trazem o trabalho docente como tema de estudo. É importante destacar que os três textos enfatizam a precarização do trabalho docente sob a égide do capital.

Prosseguindo com o levantamento bibliográfico, listamos abaixo as teses e dissertações encontradas na Biblioteca da Universidade Federal da Paraíba, no Programa de Pós-Graduação em Educação (UFPB/PPGE), e na Biblioteca da Universidade da Federal de Campina Grande, no Programa de Pós-Graduação em Educação (UFCG/PPGE) as quais consideramos relevantes para nossa pesquisa. É importante salientar que nem todas os estudos apresentados neste levantamento se encontravam no Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Entre as produções selecionadas para análise, encontramos a pesquisa de Dantas (2021), intitulada “Programa ‘Educar pra Valer’: em tempos de neoliberalização da educação”. Esse estudo analisa a implementação do Programa Educar pra Valer no município de João Pessoa e a relação da implementação deste Programa com o neoliberalismo. Também se destaca a produção de Noberto (2022), denominada de “Um olhar sobre o Programa Educar pra Valer sob a perspectiva de professoras alfabetizadoras”, a qual apresenta o Programa Educar pra Valer a partir dos cadernos de Língua Portuguesa. No estudo, a autora enfatiza o papel da professora alfabetizadora no trabalho com a Língua Portuguesa a partir da concepção do Programa analisado.

As pesquisas encontradas no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande que se destacam são: o estudo de Farias (2019) que trata do “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): concepções estruturantes” e o de Silva (2019), que também trata do PNAIC. A pesquisa de Silva (2019) é intitulada “O Pacto Nacional pela Idade Certa na ótica das professoras alfabetizadoras do município de Juazeirinho (2013-2017)”. É possível observar, nestes levantamentos, o considerável número de trabalhos que analisam o PNAIC como política de formação continuada para os anos iniciais.

O estudo exploratório nas bases de dados foi de extrema relevância para a apropriação do que vinha sendo desenvolvido no âmbito dos processos neoliberais gerencias da educação como também das políticas de formação de professores. Esse processo possibilitou também encontramos as lacunas nos trabalhos analisados. Embora nosso recorte seja limitado, ele permitiu sustentar nossos direcionamentos de pesquisa.

Além da realização do levantamento bibliográfico, a pesquisa contou com o levantamento documental, compreendendo que os documentos possuem história, portanto, devem ser apreendidos no movimento da pesquisa (Evangelista, 2012). Para

auxiliar esse movimento do real, elencamos os documentos constantes do Quadro 2, exposto abaixo, para compreensão do nosso objeto.

Quadro 2 – Documentos sobre a Formação de professores e parcerias público-privado

ANO	DOCUMENTO	ARTIGO	CONTEÚDO
LDB 9.394/96	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996	Art. 61 Art. 62 Art. 63 Art. 67	A formação de professores ocorrerá ao nível superior em curso de licenciatura plena, como formação mínima para a Educação Infantil e os anos Iniciais
PDE Decreto n. 6.094/2007	Plano de Desenvolvimento da Educação	Art. 7º Art. 8º Art. 9º	É um plano de execução que visa integrar um conjunto de programas que envolve as etapas, os níveis e as modalidades da educação brasileira
PNE Lei n. 13.005/2014	Plano Nacional de Educação (2014 – 2024)	Art. 3 Art. 5 Art. 8	Determina que, no primeiro ano de vigência, os Estados, Distrito Federal e os municípios elaborem e aprovem suas metas articuladas com o Plano Nacional. E suas metas 15 e 16 garantem formação ao nível de graduação e pós-graduação, além de formação continuada em suas áreas específicas
Lei n. 13.019/2014	Regime jurídico das parcerias	Art. 1º	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
PME Lei n. 13.035 2015/2025	Plano Municipal de Educação de João Pessoa	Meta 07	Enfatiza a colaboração entre o Estado da Paraíba, a União. Ainda no Art. 7º, no inciso 1º, diz que o município e seus gestores atuarão em regime de colaboração e adotará medidas necessárias para o alcance de suas metas

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Para o levantamento dos documentos necessários sobre a formação continuada de professores do município de João Pessoa realizado por meio do Programa Educar pra Valer, foi imprescindível a solicitação do Acordo de Cooperação entre a prefeitura de João Pessoa e a Associação Bem Comum, o Plano de Trabalho como também o Plano Anual de Formação Continuada e em Serviço de Professores desenvolvida pela ABC e o Plano Municipal de Educação (2015-2025). Tal solicitação foi possível através do *site* da Prefeitura. O requerimento de tais documentos foi enviado e aprovado no segundo semestre de 2022.

Para a análise do *corpus* da pesquisa, ou seja, dos documentos acima selecionados, optamos pela Análise de Conteúdo de Bardin (2021), a partir da análise temática, considerando, para esse procedimento, a descrição, categorização e interpretação do conteúdo presente nas mensagens do Termo de Cooperação, do Plano de Trabalho e no Plano Anual de Formação de Professores.

3.4 Técnica de análise

A coleta, organização e análise dos documentos se deram a partir da Análise de Conteúdo, por meio da Análise Temática ou Categorical (Bardin, 2021). A Análise de Conteúdo tem por objetivo manipular mensagens, de modo a destacar os indicadores que possibilitam compreender uma realidade subjacente à expressa na mensagem (Bardin, 2021). Assim, iniciamos o processo de Pré-análise¹⁶, selecionando os documentos que fariam parte do segundo momento, quando formulamos as hipóteses dos resultados a que poderíamos chegar, ou seja, consideramos que, a partir da análise dos documentos escolhidos, conforme nos parecia antecipadamente, tínhamos grandes chances de se tratar de uma privatização de novo tipo na formação continuada e em serviço dos professores da rede municipal de João Pessoa-PB. A partir daí, ajustamos nossos objetivos específicos que foram servindo de guia para nossa análise final.

Na leitura *flutuante*, passamos a considerar como documentos que fariam parte da análise apenas o Acordo de Cooperação, o Plano de Trabalho e o Plano Anual de Formação Continuada e em Serviço, por serem os que melhor representavam a Associação Bem Comum como também ajudavam a responder a nossa pergunta de pesquisa e, assim, alcançar nossos objetivos.

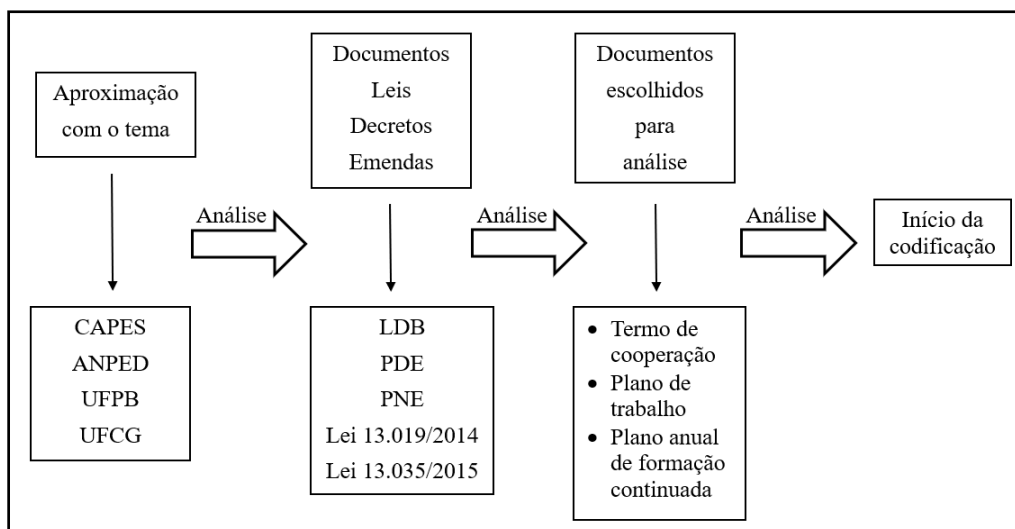
¹⁶ Segundo Bardin (2021), no processo de pré-análise ocorre o período de intuições, cujo objetivo é operacionalizar e sistematizar as ideias iniciais para construir precisamente o plano de análise.

Para chegarmos a esse *corpus* documental, utilizamos a regra de *exaustividade*, desejando um maior rigor na análise dos documentos escolhidos. Como critério para a regra de *exaustividade*, utilizamos documentos que representasse, o Acordo entre a prefeitura de João Pessoa e a Associação Bem Comum bem como os documentos produzidos e direcionados à formação continuada docente.

Na regra da *representatividade*, consideramos que os três documentos acima citados representam o universo da formação docente em sua totalidade. Considerando, a regra de *representatividade*, chegamos à terceira regra, a de *homogeneidade*. Para a regra de *homogeneidade* utilizamos os seguintes critérios: (i) se o documento era da Associação Bem Comum; (ii) se esses documentos eram direcionados à formação continuada docente; e (iii) se ele direcionava o fazer diário do professor a práticas cotidianas; além disso (iv) se o documento era direcionado à prefeitura municipal de João Pessoa-PB.

Por fim, chegamos à regra de *pertinência*. Com essa regra, foi possível afirmar que os documentos aqui escolhidos tanto correspondem a fonte de informação como também atendem a três dos objetivos específicos propostos para a análise no cenário local, quais sejam: 1) identificar os principais aspectos e princípios da privatização de novo tipo na formação continuada do Programa Educar pra Valer; 2) investigar as mediações para efetivação da privatização de novo tipo na formação continuada de professores da rede municipal de João Pessoa-PB; e 3) analisar as concepções de professor e a perspectiva de formação presente nos documentos norteadores do Programa Educar pra Valer.

Na Figura 1, adiante, é possível compreender como chegamos a esses documentos norteadores da política de formação docente do município de João Pessoa-PB e que, portanto, foram submetidos a análises.

Figura 1 – Processo de escolha dos documentos

Fonte: Diagramado pela autora (2024).

A Figura 1 representa o levantamento dos documentos que, ao longo da pesquisa, foram sendo analisados. Cada fase da análise foi dividida em blocos, como podemos observar na referida Figura. Do mesmo modo, os textos foram separados de acordo com sua natureza: textos encontrados em periódicos e banco de dados (CAPES, ANPED, UFPB e UFCG) e os documentos legislativos encontrados nos sites oficiais (LDB, PDE, PNE, Lei 13.019/2014 e Lei 13.03/2015); por fim, chegamos à seleção dos documentos representativos no contexto analisado, o município de João Pessoa/PB. Para delimitarmos os documentos, foi necessário passar pelas regras de *exaustividade*, *representatividade*, *homogeneidade* e de *pertinência*, como já explicitado anteriormente.

Após selecionarmos os documentos que foram analisados, realizamos a leitura *flutuante* de todos eles e, a partir daí, passamos a realizar a *referenciação dos índices*, elaborando, então, *indicadores* que ajudaram a identificar as temáticas recorrentes nos documentos analisados (Bardin, 2021). Após analisar o conteúdo, passamos a dar códigos, com base nos recortes, ou seja, na escolha das unidades de registros desse conteúdo. Foi fundamentado nessas escolhas que chegamos à codificação do conteúdo.

A *codificação* é o procedimento em que dados brutos são submetidos a uma transformação sistemática e combinados em unidades que permitem uma descrição precisa das particularidades que sustentam o conteúdo (Bardin, 2021). Após esse processo, chegamos às categorias. Na Tabela 1, a seguir, ilustramos o processo de codificação e categorização dos dados obtidos no Acordo de Cooperação entre a

Prefeitura Municipal de João Pessoa e a Associação Bem Comum, o Plano de Trabalho como também o Plano Anual de Formação Continuada e em Serviço.

Tabela 1 – Processo de codificação e categorização com base na frequência e recorrência

Categoria	Subcategoria	Número de citações	Frequência
Privatização	Mediação	3 vezes	3 Acordo de Cooperação 0 Plano Anual de Formação
	Valor adicional	3 vezes	3 Acordo de Cooperação 0 Plano Anual de Formação
Papel do professor	Instrumentalizar	1 vez	0 Acordo de Cooperação 1 Plano Anual de Formação
	Resolver situações da vida cotidiana	8 vezes	0 Acordo de Cooperação 8 Plano Anual de Formação

Fonte: Acordo de Cooperação entre a Prefeitura e a Associação Bem Comum e Plano anual de Formação continuada e em Serviço.

Diagramação: A autora (2024).

Na Tabela 1 demonstramos como foi realizada a classificação dos elementos por subcategorias até chegarmos às categorias¹⁷. Para Bardin (2021), esse processo de recomposição das mensagens se dá a partir da identificação de unidades de contexto (parágrafos, trechos ou ideias) que representam o aparato geral de sustentação do conteúdo.

Nas unidades de contexto, estão inscritas as unidades de *Registro*, sendo ela a expressão mais forte, potente e vibrante do conteúdo. Desta forma, torna-se possível identificar a presença ou ausência dessas unidades de registro e, ao agrupá-las, constituírem-se os núcleos de sentido, para, assim, tornar-se possível compreender a expressão do conteúdo presente na mensagem bem como qual sua relevância para o nosso objeto de pesquisa.

Com isso, foi possível sair da superficialidade dos dados empíricos e chegarmos aos dados teóricos. Neste processo de codificação e categorização, chegamos à interpretação desses dados, isto é, na *inferência*¹⁸, ou, melhor dizendo, na significação da mensagem contida nos documentos acima analisados. Sua interpretação está balizada pelas nossas opções teórico-metodológicas e pelos objetivos propostos para a pesquisa. Esse processo foi realizado manualmente sem o auxílio de tecnologias.

¹⁷ A categorização em Análise de Conteúdo (Bardin, 2021) é a passagem de dados brutos a dados organizados.

¹⁸ A *inferência* é a interpretação controlada dos dados (Bardin, 2021).

Finalizada a análise, os códigos foram passados para um quadro feito no Word. Foi sendo agrupada neste quadro cada unidade de registro semelhante, o que possibilitou o próximo passo: a identificação dos conteúdos semelhantes. Como resultado dessa primeira análise, chegamos à construção das subcategorias, que, posteriormente, se unificaram e formaram as categorias que serão discutidas na seção cinco.

Nesta etapa, com as categorias produzidas, cada uma delas foi sendo estudada em profundidade, a partir do nosso referencial teórico. Com o processo de categorização finalizado, os trechos foram sendo alocados em códigos e em unidades de registros, isto é, foram retirados trechos posteriormente utilizados para asseverar as afirmações analíticas.

As anotações provenientes da análise estão registradas em um quadro presente no Word. Também foram feitas anotações em um caderno, construindo-se esquemas conceituais os quais auxiliaram na descrição das categorias.

A fundamentação dessas categorias se sustentou no materialismo histórico-dialético com base analítica na totalidade, na historicidade, na contradição e na mediação dos aspectos políticos, econômicos e sociais da formação continuada docente na racionalidade neoliberal de terceira via que vem sendo desenvolvida no município de João Pessoa/PB.

A última fase desse processo de análise se deu na interpretação dos dados, apresentada na seção cinco desta dissertação, como já informando anteriormente. Essa seção está intitulada Privatização de novo tipo na formação continuada do Programa Educar pra Valer no município de João Pessoa/PB.

Na próxima seção, trazemos os aspectos políticos e econômicos do município de João Pessoa, além de informações sobre a Associação Bem Comum e seus parceiros como também sobre o Programa Educar pra Valer.

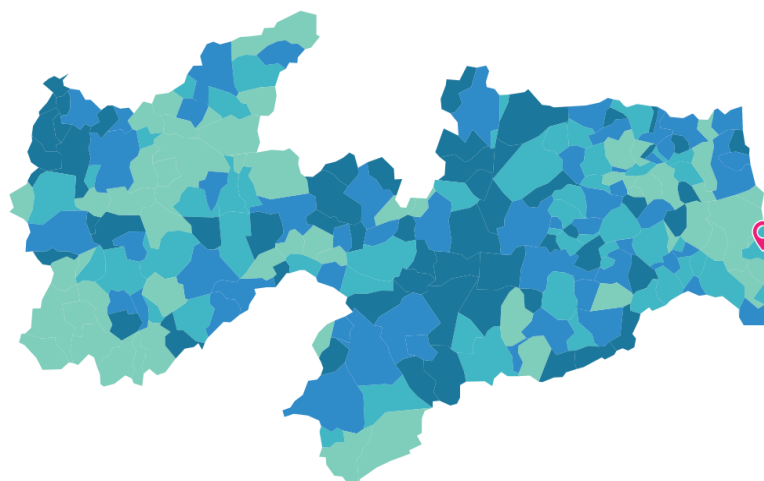
4 JOÃO PESSOA: POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES

Nesta seção, caracterizamos os aspectos político-econômicos do município de João Pessoa/PB e o significativo avanço das parcerias dos setores público-privados na formação dos professores da rede. Além disso, trazemos o contexto histórico da formação continuada dos professores do município até a efetivação do Programa Educar pra Valer, apresentando os resultados das análises do Acordo de Cooperação, do Plano de Trabalho e o Plano Anual de Formação continuada e em Serviço do Programa Educar pra Valer a partir dos preceitos da privatização de novo.

4.1 João Pessoa: aspectos político-econômicos do município

O município de João Pessoa, capital da Paraíba e terceira cidade mais antiga do Brasil, está localizado na mesorregião da Zona da Mata Paraibana, na costa do oceano Atlântico.

Mapa 1 – Estado da Paraíba e município de João Pessoa



Fonte: IBGE.
Acesso em: 11 mai. 2023.

O município concentra a maioria das atividades financeiras e industriais da Paraíba, sendo a principal economia do Estado. Seu Produto Interno Bruto (PIB) é de 20 bilhões, correspondendo a 31% do PIB paraibano. Seus aspectos econômicos se destacam no setor de comércio e serviços, tanto industrial quanto tecnológico. Em 2022, registrou

uma população estimada de 833.932 habitantes. O salário médio do paraibano em trabalho formal fica em torno de 2,6 salários-mínimos, ficando em primeiro lugar no Estado da Paraíba e 414^a no Brasil (IBGE, 2021). A população, que apresentou um rendimento mensal *per capita* de até meio salário-mínimo em 2021, é de 36,4%.

Os dados do IBGE revelam que João Pessoa apresenta uma taxa de escolarização, de 6 a 14 anos, de 96,9%, em 2021, o que equivale a um total de 96.542 matrículas. Comparado a outros municípios do país, João Pessoa fica na posição 3.751^a em nível de escolarização, o que comprova que o município precisa avançar nos aspectos escolares para o Ensino Fundamental em relação a outros municípios da nação.

Mesmo apresentando um índice de 96,9% em relação ao nível de escolarização, o município ainda apresenta 3,1% de crianças fora da escola, um aspecto que merece atenção porque, desde o início da contabilização deste índice, João Pessoa não conseguiu alcançar 100% de crianças no Ensino Fundamental nas escolas. Isso demonstra contradição nos aspectos educacionais. Em 2008, eram 102.009 matrículas e, em 2021, 96.542 matrículas. Podemos constatar que houve variação para menos, nos registros de matrículas.

Em relação à Educação Infantil, na série histórica, foram observados significativos avanços na questão de matrículas – em 2008, eram apenas 13.815 crianças matriculadas em creches e pré-escolas; já, em 2021, são 25.707 crianças matriculadas (IBGE, 2021). Embora apresentando avanços, é importante ressaltar que, dos treze anos de uma pesquisa à outra, o município não chegou a 50% das matrículas na Educação Infantil. Esses dados alertam para a grande necessidade de se avançar nas políticas educacionais do município, tanto na questão da universalização da Educação Básica quanto no acesso à Educação Infantil.

No que tange à formação continuada docente, o município de João Pessoa, desde a década de 90, apresentava forte ligação com as formações desenvolvidas pelo Ministério de Educação (MEC) com a participação das universidades públicas credenciadas.

A partir de 2016, contudo, o município sutilmente passou a aderir a programas desenvolvidos por instituições privadas de formação continuada docente. Desde então, algumas parcerias foram sendo firmadas no município por meio da Secretaria de Educação e Cultura (SEDEC). Abaixo trazemos o levantamento das parcerias firmadas pela SEDEC nos últimos anos para a formação de seus professores da Educação Básica:

Quadro 3 – Parcerias na SEDEC

INSTITUTOS E FUNDAÇÕES	INÍCIO DA PARCERIA	SEGMENTOS	FORMAÇÃO
Telefônica Vivo	2016/2017	Todo Ensino Fundamental	
Programa Educar pra Valer	2019	Ensino Fundamental Anos Iniciais	Formação para uso dos Cadernos do Programa
Formação Google Education	2021	Todo Ensino Fundamental	Formação para uso do <ul style="list-style-type: none"> • G Suite for Education • Sala de Aula • Tarefas • Chromebooks • Realidade Virtual e Realidade Aumentada • Jamboard
Formação Educasim	2022	Todo Ensino Fundamental	Formação para utilização do diário on-line
Formação da Lego Education Academy	2023	Educação Infantil e Ensino Fundamental	Formação para uso dos kits de robótica

Fonte: Adaptado do Portal de notícias de João Pessoa/PB.

Considerando o exposto no Quadro 3 acima, infere-se que, a partir de 2017, o município de João Pessoa foi ampliando a participação do terceiro setor nas questões educacionais e de formação docente. De maneira geral, os dois primeiros Programas, foram direcionados à formação continuada dos professores. Os demais tiveram como respaldo, para sua implementação, a crise sanitária¹⁹ que vivia o mundo a partir de 2020.

É importante ponderar que os dados obtidos para esse levantamento da atuação do terceiro setor dentro da Secretaria de Educação e Cultura do Município de João Pessoa, com as formações do *Google Education*, *Eucasim* e *Lego Education Academy*, foi possível devido às informações encontradas no Portal de notícias da Prefeitura Municipal de João Pessoa/PB.

Certamente, as notícias publicadas no Portal da Prefeitura confirmam a participação de organizações privadas no gerenciamento da formação docente com a anuência da SEDEC, visto que as notícias só são públicas porque as formações estão ocorrendo. Embora cientes desses dados, nosso foco é a formação continuada desenvolvida pela Associação Bem Comum, por meio do seu Programa Educar pra Valer, portanto, na próxima subseção, trazemos uma breve contextualização das formações

¹⁹ Em 2020, o mundo vivenciou a maior crise sanitária de todos os tempos com a Pandemia da Covid-19.

desenvolvidas no município de João Pessoa nos últimos anos, destacando o fortalecimento do setor privado na formação continuada do professor em detrimento ao setor público.

4.2 A formação continuada do município de João Pessoa: das políticas governamentais do MEC as políticas de parcerias

Desde a contrarreforma gerencial, João Pessoa tem se alinhado com as políticas de formação de professores desenvolvidas em nível nacional, apresentando forte tendência a implementar, no Município, políticas de formação de professores promovidas pelo Governo Federal, através do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Em 2001, João Pessoa aderiu ao Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), este conduzido pelo MEC em parcerias com as Secretarias de Educação, Diretorias de Ensino e Universidades Públicas. O objetivo desta formação era fornecer diretrizes para ações educativas de alfabetização para o Ensino Fundamental. O curso, com duração de um ano e com carga horária de 160 horas, consistia em 75% do tempo dedicados a atividades em grupo com os pares e 25% do tempo dedicado a atividades individuais, incluindo leituras e vídeo aulas. No final de 2002, o MEC finalizou seu apoio ao Programa, deixando a cargo de sua continuidade as prefeituras, estados e universidades.

A partir de 2005, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, o Programa que passou a ter forte influência na formação continuada dos professores foi o Pró-letramento. Criado pelo MEC, em parceria com as Universidades integrantes da Rede Nacional de Formação Continuada, necessitava da adesão de Estados e municípios. O referido Programa tinha como objetivo melhorar a qualidade de ensino e da aprendizagem para os anos iniciais do Ensino Fundamental, tanto na leitura quanto na escrita como na matemática.

O município de João Pessoa aderiu ao programa Pró-letramento para a formação continuada de seus professores alfabetizadores a partir da sua implementação (Brasil, 2010). O Pró-letramento era um curso de 120 horas, dividido em dez encontros presenciais, com oito horas de duração cada um e mais 40 horas na modalidade a distância. A formação era composta por materiais didático elaborados pelas universidades públicas participantes. O Pró-letramento foi extinto em 2012.

O Programa que substituiu o Pró-letramento no município de João Pessoa foi o Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Ramalhete e Schwartz (2021)

apresentam que o PNAIC foi um acordo formal assumido entre governo federal, estados, municípios e a sociedade civil organizada, com o intuito de firmar compromisso de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade. Como tal, o município assumiu esse compromisso e adotou o PNAIC como referência para formação de seus professores alfabetizadores.

É importante ressaltar que é a partir do PNAIC que a sociedade civil organizada, ou seja, institutos e fundações, tornam-se mediadores formais na decisão sobre a formação continuada dos professores da Educação Básica. Temos como exemplo dessa participação o Conselho de Secretários de Educação Estaduais (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), entidades com forte vínculo com organizações não governamentais. Andrade e Guimarães (2019) evidenciam que o PNAIC está inserido nas políticas educacionais neoliberais e, portanto, alicerçado no tecnicismo educativo.

É importante ressaltar que os dois primeiros Programas acima apresentados foram idealizados pelo Governo Federal por intermédio do MEC e, portanto, tinha como *locus* de formação as universidades públicas e fora o propositor dessas formações.

A partir de 2016, o órgão que passa a atuar na formação continuada dos professores no município de João Pessoa é a Fundação Telefônica Vivo. Essa Formação era desenvolvida para os professores do Ensino Fundamental anos iniciais (quartos e quintos anos), além dos anos finais (sexto ao nono anos). Com o término do PNAIC em 2017, o município de João Pessoa pactuou a Formação Continuada da Fundação Telefônica Vivo, para formação de seus professores alfabetizadores. Aparentemente, a Fundação Telefônica Vivo é a primeira fundação a realizar parceria com a SEDEC para formação de seus professores.

O Programa, denominado Escolas conectadas, tinha como principal característica a formação docente a distância, com carga horária de 40 a 45 horas de formação, atuando em seis turmas (atualmente, no site do Programa não é possível acessar os cursos ofertados naquela época). Outra característica observada foi a Secretaria de EDUCAÇÃO do município vincular o curso de Formação Escolas Conectadas à premiação da Escola Nota Dez²⁰ como forma de desempenho dos professores na formação como também para o recebimento do prêmio.

²⁰ O prêmio Escola Nota Dez é o décimo quarto salário dos professores e funcionários da rede municipal de ensino do município de João Pessoa. O prêmio foi instituído em 2008 pela Lei n.º 11.607. Seu recebimento está vinculado a uma avaliação anual das escolas a partir de índices de desempenho escolar

Em 2019, é lançada no município outra parceria para formação dos professores: o Programa Educar pra Valer, da Associação Bem Comum, que tem como parceiros a *Lyceum* Consultoria e a Fundação Lemann.

Na subseção a seguir, passamos a caracterizar a Associação Bem Comum e seus parceiros diretos na cooperação do Programa Educar pra Valer.

4.3 A Associação Bem Comum

A Associação Bem Comum (ABC), entidade dita sem fins lucrativos, criada em 2018, com sede na cidade de Fortaleza, no Estado do Ceará, é constituída como uma associação civil, de caráter educacional que, segundo seu *site*²¹, tem por objetivo “...contribuir para elaborar e/ou executar políticas públicas em áreas que promovam o desenvolvimento humano integral nos aspectos educacionais” (Associação Bem Comum, 2024). Tal entidade é responsável direta pelo Programa Educar pra Valer (EpV), desenvolvido no município de João Pessoa, na Paraíba, como também é responsável pela Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração (PARC).

Este último Programa lançado em 2019 é direcionado ao poder público estadual, com o objetivo de implementar políticas públicas de alfabetização, em regime de colaboração entre estados e municípios. Segundo o mesmo *site*, o PARC tem por objetivo a melhoria da aprendizagem dos anos iniciais (Associação Bem Comum, 2024).

A referida Associação participou ativamente na reforma educacional do município de Sobral-CE. A ABC utilizou o argumento do progresso educacional a partir de larga escala, além do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), para justificar suas ações e implementar a parceria com entidades públicas.

No município de João Pessoa, o Programa foi implementando no ano de 2019, especificamente no segundo trimestre. De acordo com Dantas (2021), em 2019 o Programa foi concebido para ser aplicado nos municípios paraibanos de Sousa, Mamanguape, Princesa Isabel e Monteiro. João Pessoa passou a fazer parte do acordo, no final do segundo semestre de 2019, por conta da exclusão de um município do Rio Grande do Sul, por não cumprir as exigências documentais do Acordo. A formação contemplou, primeiramente, os segundos e quintos anos do Ensino Fundamental.

dos alunos e a participação dos professores em formação continuada promovida pelo município (João Pessoa, 2008).

²¹ <https://abemcomum.org/>

Em vista disso, o Município demorou a iniciar o processo de implementação e formação continuada dos professores. Tendo em vista esse atraso, houve o aligeiramento da formação, uma vez que os demais municípios participantes já haviam iniciado a formação continuada no final de fevereiro ou início de março, quando João Pessoa só veio a iniciar o processo de formação em meados de maio.

Examinamos, na seção terciária a seguir, o Programa Educar pra Valer e seus parceiros diretos, visto que, no contexto neoliberal de terceira via, muitos desses organismos possuem diversos colaboradores.

4.3.1 A Associação Bem Comum e os parceiros do Programa Educar pra Valer

A Associação Bem Comum iniciou a sua atuação como uma organização empresarial, seguindo o modelo de parcerias público-privadas. A ABC é a responsável pelo desenvolvimento de dois Programas de alfabetização: a Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração (PARC) e o Educar pra Valer (EpV), este segundo objeto de investigação. De acordo com o *site* da Associação, os projetos desenvolvidos possuem conceituados parceiros não governamentais (Associação Bem Comum, 2024). Dessa forma, listamos seus principais parceiros na elaboração e financiamento do Programa.

Figura 2 – Marcas das empresas parceiras



Fonte: Associação Bem Comum (<https://abemcomum.org/>).

Conforme observamos na Figura 2, a Associação Bem Comum conta com quatro principais parceiros para efetivação do Programa Educar pra Valer.

Quando analisou o Programa Educar pra Valer no período de sua implementação no município de João Pessoa, Dantas (2021) constatou, por meio do site já citado do Programa Educar pra Valer, apenas três organizações empresariais parceiras: a Associação Bem Comum, a *Lyceum* Consultoria e a Fundação Lemann.

Como é possível perceber, à medida que o Programa foi se expandindo para outros municípios parceiros, seus financiadores e colaboradores foram aumentando. Sendo

assim, a Associação Bem Comum ampliou sua lista de parceiros. Conforme divulgado em seu *site*, os parceiros incluem o Instituto Natura, a Fundação Vale, a B3 Social, além da já existente Fundação Lemann.

Embora no *site* do Programa seja possível obter informações sobre os parceiros da ABC, no Acordo de Cooperação entre a Prefeitura Municipal de João Pessoa e a Associação Bem Comum, não é possível identificar os principais financiadores do Programa e o número exato de participantes. Dessa forma, no Termo de Cooperação, apenas a ABC é mencionada como parte envolvida no Acordo.

No Acordo de Cooperação, é possível extrair o seguinte trecho “Acordo de Cooperação que entre si celebram o Município de João Pessoa-PB e a Associação Bem Comum, para o fim que se declara” (João Pessoa, 2019, p. 1). A partir desse extrato, podemos considerar que o termo apresenta a Associação Bem Comum como única entidade representante do programa Educar pra Valer, no município de João Pessoa-PB.

O Educar pra Valer, Programa pertencente à Associação Bem Comum, pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, constituída sob a forma de associação civil de caráter educacional, criada em 2018, opera atualmente em 3.282 municípios e em 17 estados da federação. Conforme a página oficial da associação, são mais de 3.350,835 crianças atendidas pelos programas desenvolvidos pela referida Associação: Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração (PARC) e o Educar pra Valer (EpV), ambos os programas acontecem em parceria com outras organizações não governamentais (ONGs).

Os achados presentes na pesquisa de Dantas (2021) indicam que o diretor presidente da Associação Bem Comum, no período de sua pesquisa, era Mauricio Holanda Maia, ex-secretário de educação do município de Sobral-CE e do Estado do Ceará. Ao tempo que exercia sua função de secretário de educação, também prestava consultoria legislativa na Câmara de Deputados, em Brasília, em áreas educacionais e esportivas. Percebe-se, conforme retrata Dantas (2021), o nível de participação e influência entre nacional e local de Maurício Holanda e como se vê claramente seu grau de capilaridade nas políticas educacionais.

Atualmente, a Diretora Presidente da Associação Bem Comum é Andréia Araújo Rocha Nibon²². Nibon, coordenou o Núcleo de Arte, Educação e Cultura da Secretaria de Desenvolvimento da Cultura e Turismo do município de Sobral-CE. Além disso, foi

²²Nibon é graduada em Ciências Contábeis pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e possui mestrado em Avaliação de Políticas Públicas pela Universidade Federal do Ceará (UFC).

Secretária Interina da Cultura e Secretária Executiva da Vice Prefeitura de Sobral-CE, atuando na implementação da Política de Educação Profissional da Secretaria de Educação do Estado do Ceará.

Como podemos perceber, Nibon foi bastante atuante nas políticas educacionais neoliberais tanto do município de Sobral-CE quanto nas políticas do Estado do Ceará. Tanto Mauricio Holanda quanto Andréia Araújo Rocha Nibon foram peças fundamentais para a efetivação das políticas educacionais gerenciais do município de Sobral-CE e do Estado do Ceará.

Outras organizações empresariais atuam de forma indireta em conjunto com a Associação Bem Comum, as quais descreveremos a seguir.

A primeira parceria que se apresenta na ordem da figura 2 encontrada no *site* da ABC é o Instituto Natura, pertencente à empresa de cosméticos Natura. O Instituto Natura nasce com o objetivo de potencializar a atuação da empresa na Educação Básica Brasileira (Oliveira, 2023). O Instituto se apresenta como uma organização sem fins lucrativos que atua em diferentes setores da sociedade para transformar a Educação. Tem como pilares de sua mobilização: apoio à implementação de políticas públicas de educação; articulação das agendas prioritárias da educação; e a educação e mobilização para Consultoras de Beleza Natura.

Segundo o *site* do Instituto Natura, desde 1995 a empresa atuava na Educação brasileira; no entanto, o envolvimento e investimentos de forma maciça nessa seara ocorreu com a criação do Instituto Natura, a partir do ano de 2010, com o Projeto Crer para Ver. O referido projeto é o exemplo de ação que a empresa desenvolveu para direcionar seus esforços para responsabilidade social, estimulando, a partir dele, o voluntariado. Com isso, o Instituto Natura mobilizou funcionários, consultoras e consumidores a se envolverem em questões sociais e ambientais, com o propósito de mobilizar o poder público a defender suas causas (Oliveira, 2023).

Tais características legitimam a participação empresarial no espaço público educacional como também validam o projeto de sociedade almejada pelo capital. Sua atuação na educação potencializa a noção de responsabilidade social e colaboracionismo com as políticas de Estado. Brittar-Godinho e Lima (2023), em pesquisa recente, relatam que empresas sociais incentivam seus funcionários a se envolverem em programas como voluntários, além de estimularem a doação de seus próprios rendimentos para ampliação e consolidação de seus programas. Isso demonstra o poder persuasivo que a empresa

social exerce sobre seus funcionários e colaboradores, principalmente quando incentivam o voluntariado.

A segunda organização parceira da Associação Bem Comum é a Fundação Vale. A Fundação Vale é uma entidade da mineradora Vale do Rio Doce²³, que atua globalmente na extração de minério como também no mercado financeiro, com vendas de ações nas bolsas de valores. Seu lucro líquido anual em 2021 foi de 26.713 bilhões de reais. Podemos afirmar com o exposto que se trata de uma empresa que atua em várias vertentes econômicas.

A Fundação Vale, segundo seu *site*²⁴ oficial, foi criada há mais de cinco décadas, sempre atuando em questões sociais. Na página oficial da fundação, é possível constatar que os programas relacionados à Educação e à Saúde foram iniciados em 2022. Essa informação possibilita a compreensão de que a Fundação Vale atuava em outros programas sociais e que só a partir de 2022 transferiu seus esforços à Educação.

O programa educacional mantido pela Fundação Vale tem por objetivo fortalecer a articulação intersetorial das políticas públicas para construção de uma agenda comum e compartilhada entre educação, saúde e assistência social. Seus projetos sociais acontecem por meio de parcerias sociais público-privadas, seja com entidades públicas, empresas privadas e outros parceiros, demonstrando o nível de capilaridade que as empresas sociais desenvolvem entre si e com outras entidades ditas filantrópicas.

A terceira parceira da Associação Bem Comum é a B3 Social. No *site* da ABC, quando clicamos na logomarca da B3 Social, somos direcionados à Fundação Vale, fundação mencionada nos parágrafos acima. Ao realizarmos uma busca na internet, encontramos, entretanto, a indicação de uma instituição financeira da bolsa de valores brasileira chamada B3. A B3 Social é uma organização sem fins lucrativos que se dedica à atuação social da B3, empresa que organiza as negociações financeiras no Brasil. Sua atuação no mercado financeiro brasileiro diz respeito à organização, e funcionamento e negociações dos ativos financeiros.

²³ A Vale do Rio Doce era uma estatal de mineração que foi privatizada no governo de Fernando Henrique Cardoso. Após a privatização foi responsável pelo maior crime ambiental no município de Brumadinho em Minas Gerais em 2019, quando uma barragem se rompeu, soterrando duzentas e setenta pessoas. Atualmente três vítimas do soterramento encontram-se desaparecidas. No local até hoje é recomendado o não uso da água e a pesca é proibida (G1, 2023). <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2023/01/25/quatro-anos-da-tragedia-em-brumadinho-270-mortes-tres-desaparecidos-e-nenhuma-punicao.ghtml>. Acesso em: 21 mai. 2024.

²⁴ <https://www.fundacaovale.org/en/home/>

É possível constatar no *site* da B3 Social a abrangência das áreas de investimentos e voluntariado da instituição. Esse modelo de filantropia social é fundamental para a estratégia de sustentabilidade, porque amplia a participação e a influência da empresa nas questões sociais, em particular, na educação das futuras gerações.

Além disso, a Associação está alinhada aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), sendo parte de um movimento global articulado pela Organização das Nações Unidas (ONU). Conforme o referencial teórico aqui adotado, constata-se que há uma Agenda Global para Educação a partir dos pressupostos orientadores dos organismos multilaterais; essas orientações são o norte das políticas adotadas pelos parceiros na educação brasileira.

O modelo adotado pela B3 Social amplia a filantropia estratégica no campo da Educação, além de moldar a política por meio de acordos e parcerias. Todos esses mecanismos confirmam o poder de atuação que as empresas sociais imprimem nas políticas sociais e conseqüentemente no espaço público educacional, conforme se lê no trecho abaixo:

Nos inspiramos no modelo de Filantropia Estratégica, que coloca o impacto em primeiro lugar e tem como característica principal uma parceria personalizada, financeira e não-financeira, com apoio estratégico no longo prazo e gestão e mensuração de impacto, sempre baseada em dados e evidências. O objetivo é fortalecer a estrutura, a gestão e os processos das organizações que apoiamos (B3 Social, sn, sic).

A quarta organização que merece destaque é a Fundação Lemann. A Fundação Lemann se apresenta como parceira da Associação Bem Comum desde o início da fundação da Associação, ainda em 2018.

No âmbito da Educação, a Fundação Lemann tem como estratégia participar de ações consideradas essenciais para o país. Segundo seu *site*²⁵, as estratégias irão se concentrar na alfabetização em tempo adequado, na recomposição da aprendizagem com a diminuição da desigualdade racial, no desenvolvimento e na conexão de um grupo representativo para o país e na garantia de um serviço público eficiente e baseado na gestão de pessoas (Fundação Lemann, 2024).

O trecho acima apresentado vem comprovar o nível de capilaridade que a Fundação Lemann se propõe a desenvolver e efetivar numa empresa social. isto significa

²⁵ <https://fundacaolemann.org.br/>

que as empresas sociais se apresentam e se articulam para: “(i) legitimar o modelo de Estado gerencial; (ii) fortalecer a hegemonia neoliberal; (iii) aumentar a quantidade de intelectuais orgânicos para trabalharem ao favor dos interesses da fundação (Martins; Souza e Pina, 2020).

Outro aspecto que merece ênfase sobre a Fundação Lemann é seu bloco de parceria. No *site* oficial da fundação, registra-se um conglomerado de parceiros denominado de “Ecossistema de Impacto”. Nele é possível observar cinco empresas parceiras: Nova Escola, Reúna, Instituto Gesto, Centro Lemann e MegaEdu. As quatro primeiras organizações pertencem às empresas Lemann. A quinta empresa não se apresenta como tal, no entanto, a chefe executiva da MegaEdu trabalhou por cinco anos e cinco meses para a Fundação Lemann, demonstrando assim transitividade entre empresas sociais e sus parceiras.

Além do “Ecossistema de Impacto”, a Fundação Lemann apoia financeiramente 65 organizações, dentre elas a Associação Bem Comum (ABC), o Instituto Natura e a Fundação Vale. Vale salientar que a Fundação Lemann tem como universidades parceiras a de Harvard, Colúmbia, Illinois, Massachusetts, Oxford, Stanford, Califórnia, Gallen e a Escola da Universidade de Oxford. Como é possível observar, todas são universidades estrangeiras. Não se vê, entretanto, participação de universidades brasileiras nesse conglomerado. As informações acima apresentadas corroboram os achados de Brito e de Marins (2022), que afirmam que a Fundação Lemann atua em pontos estratégicos e possuem grande nível de capilaridade política e econômica.

A última organização que compõe o grupo de parceiros da Associação Bem Comum é a Lyceum Consultoria. Não é possível, no entanto, constatar sua atuação como parceiro nem no *site* da ABC, nem no Termo de Cooperação com o município de João Pessoa/PB. Sua presença aparece no Plano Anual de Formação Continuada e em Serviço, nos Cadernos Orientadores e nos Apostilados direcionados aos estudantes.

A Lyceum Consultoria foi criada em 2009 pelos professores Joan Edesson de Oliveira e Jocelaine Rossi Duarte. Ambos trabalham com formação de professores e na elaboração de materiais didático-pedagógicos. Participaram da elaboração da Escola de Formação Permanente do Magistério de Sobral, sendo seus primeiros dirigentes, entre 2005 e 2008.

A atuação da Lyceum Consultoria se concentra na formação de professores do Ensino Fundamental, na elaboração de material didático-pedagógico, avaliação diagnóstica e acompanhamento da aprendizagem dos alunos, com sugestão de

intervenções na gestão do ensino e no processo pedagógico. Conforme o *site*²⁶ da Lyceum Consultoria, a entidade é focada em três áreas que se relacionam: o material didático-pedagógico estruturado (apostilado), a avaliação diagnóstica e o acompanhamento, este último ocorrendo mensalmente.

Segundo Dantas (2021), a Lyceum se destaca como entidade que se dedica à edição de livros e à gestão de direitos autorais, abrangendo apostilas e livros didáticos em formato impresso ou digital. Além disso, a empresa oferece treinamentos e cursos de aperfeiçoamentos em diversas áreas, incluindo a formação de professores. Outro aspecto relevante é que todos os cadernos do Programa Educar pra Valer são criados, editados, organizados, revisados pelos seus sócios fundadores.

Na página oficial da Lyceum Consultoria, consta que a relação de parceria entre ela e a Associação Bem Comum se iniciou em 2018, nos municípios de Cachoeira do Sul-RS, Codó-MA, Conde-PB, GaranhunsPE e Vitória da Conquista-BA. Com a expansão do Programa Educar pra Valer em 2019, a Lyceum passou a atuar em todos os municípios atendidos pelo EpV, tanto na produção do material didático-pedagógico quanto na formação de professores, na produção de avaliações diagnósticas e na formação de gestores. A página oficial reitera a participação da Lyceum Consultoria como participante do Programa Educar pra Valer no seguinte trecho do site:

Atualmente atua em todos os municípios que fazem parte do Educar pra Valer, na Bahia (Alagoinhas, Camaçari, Mata de São João e Vitória da Conquista), Ceará (Fortaleza), Maranhão (Codó, Paço do Lumiar, São José de Ribamar, Timon e Vargem Grande), Paraíba (Conde, João Pessoa, Mamanguape, Monteiro, Princesa Isabel e Souza), Pernambuco (Garanhuns, Igarassu, Olinda, Paulista e Serra Talhada) e Rio Grande do Sul (Cachoeira do Sul e Novo Hamburgo) (Lyceum Consultoria, 2024).

Confirmando ainda mais a participação da Lyceum Consultoria como parceira da Associação Bem Comum, é possível encontrar em seu *site*, no ícone notícias, que a Lyceum participou da formação continuada de professores nos diversos municípios que fazem parte como cooperados do Programa Educar pra Valer no ano de 2023. A referida notícia intitulada de “A alfabetização no centro da política educacional” vai evidenciando os encontros realizados nos municípios participantes do Programa, inclusive no município de João Pessoa.

²⁶ <https://consultorialyceum.com.br/>

Constata-se que há um crescente número de empresas que recorrem aos princípios da responsabilidade social para ampliar sua vantagem em relação a outras empresas como também para responder às imposições do mercado (Oliveira, 2023).

Assim sendo, a produção em larga escala de produtos destinados ao consumo nas escolas, a administração das redes públicas por empresas privadas e diversos mecanismos de controle direto e indireto não apenas aumentam a circulação de capital na educação, mas também colocam o empresariado com suas empresas sociais no controle tanto do currículo quanto da organização do trabalho do professor.

Na prática, contraditoriamente, o currículo deixa de ser suporte para o trabalho do professor e se torna documento ideológico do mercado (Motta; Andrade, 2020). Neste caso, os professores se veem obrigados a seguir o conteúdo previsto nos materiais produzidos por essas empresas e sendo cobrados pelo uso desses materiais nas avaliações de larga escala.

Em síntese, é possível notar que o Programa Educar pra Valer elaborado pela Associação Bem Comum possui um vasto número de parceiros de diferentes vertentes empresariais, mas com um objetivo em comum, formar as futuras gerações a partir de uma política de formação baseada na racionalidade neoliberal de terceira via.

Na próxima seção analisaremos os documentos que compõem a parceria entre a Associação Bem Comum e a prefeitura municipal de João Pessoa-PB e que orientam a formação continuada de professores. Os documentos analisados serão: Acordo de Cooperação entre a Prefeitura Municipal de João Pessoa e a Associação Bem Comum, o Plano de Trabalho e o Plano Anual de Formação Continuada e em Serviço do Programa Educar pra Valer referente às cinco séries dos anos iniciais, com o intuito de descrever as principais características da privatização de novo tipo na formação docente.

5 PRIVATIZAÇÃO DE NOVO TIPO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROGRAMA EDUCAR PRA VALER NO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA/PB

Considerando o objetivo de analisar a privatização de novo tipo na educação pública municipal de João Pessoa, com foco na formação continuada de professores desenvolvida pelo Programa Educar pra Valer, a partir dos seguintes documentos: Acordo de Cooperação entre a prefeitura de João Pessoa/PB e a Associação Bem Comum, Plano de Trabalho e Plano Anual de Formação continuada e em Serviço, foi possível chegar às categorias *privatização* e *papel do professor* dentro do Programa. Abaixo expomos nossas análises, a partir do nosso referencial teórico.

5.1 Documentos do Acordo de Cooperação entre a Prefeitura e a Associação Bem Comum: breve apresentação

Os documentos que sofreram análises foram o Acordo de Cooperação entre a Prefeitura Municipal de João Pessoa/PB e a Associação Bem Comum, o Plano de Trabalho e o Plano Anual de Formação Continuada e em Serviço.

O Acordo de Cooperação é o documento ou instrumento jurídico-normativo firmado entre os dois entes cooperados, a Associação Bem Comum e a Prefeitura Municipal de João Pessoa-PB. Nele encontramos o que compete a cada um dos partícipes bem como as cláusulas contratuais do Acordo de Cooperação. Como parte integrante e indissociável do Acordo de Cooperação, é apresentado o Plano de Trabalho. Neste, é possível observar os objetivos da parceria, as metas do Programa e os parâmetros para o cumprimento dessas metas.

O Plano Anual de Formação Continuada e em Serviço é um documento norteador da formação docente. Ele está dividido em dois outros: o primeiro documento direcionado aos professores alfabetizadores (turmas do 1º ao 3º ano) e um segundo documento destinado aos quartos e quintos anos. De modo geral, os dois documentos direcionam como deve ser a formação desenvolvida pela Associação Bem Comum no município. O documento apresenta a implementação da proposta, a metodologia de trabalho das formações, a rotina dos encontros formativos, os objetivos das formações (geral e específicos) e os temas da formação.

O ícone *temas da formação* é parte integrante do documento direcionado ao ciclo de Alfabetização. Nele, são apresentados o número de formações durante o ano e os conteúdos programáticos de Língua Portuguesa e Matemática a serem estudados.

No documento destinado aos quartos e quintos anos, no lugar de Temas da formação é encontrado *rotina dos encontros de formação*, tanto de Língua Portuguesa quanto de Matemática. Nesse documento, também constam os temas gerais para estudos teóricos práticos, vivências e proposição de intervenções pedagógicas, além dos temas específicos para a fundamentação teórica de Língua Portuguesa e de Matemática. Basicamente, a parte conclusiva do Plano Anual de Formação Continuada e em Serviço do Programa Educar pra Valer se finda nos conteúdos programáticos para cada ano.

A seguir compartilhamos os resultados encontrados nos documentos acima descritos.

5.2 Privatização

Ao analisar o conceito de privatização de novo tipo, Martins, Souza e Pina (2020) constatam que, atualmente, o terceiro setor não estatal está desempenhando uma nova forma de privatização na área educacional. Esse modelo de privatização abrange a transformação do espaço público, por meio de mecanismos privados de gestão bem como a inclusão de organizações privadas por intermédio de institutos e fundações que, sob a lógica do mercado, recebem recursos do governo para lidar com questões sociais, especialmente a Educação.

Esse tipo de variação de privatização apresentada pelos autores ocorre no ambiente público, devido às interferências promovidas pelo sistema jurídico-normativo no Brasil nos últimos anos, por meio de Leis, Decretos e Emendas Constitucionais que vão ampliando a participação do terceiro setor.

Na análise desenvolvida nesta pesquisa, consideram-se as mediações legais que possibilitaram a participação do empresariado nas questões educacionais de formação dos professores no município de João Pessoa-PB, tendo em mente a parceria desenvolvida entre a Associação Bem Comum (ABC) e a Prefeitura Municipal de João Pessoa-PB para o desenvolvimento do Programa Educar pra Valer.

Nos documentos aqui analisados, foi factível constatar mediações para efetivação da privatização de novo tipo no campo da formação docente descritas tanto no Acordo de Cooperação como no Plano de trabalho. Vale ressaltar que o Plano de Trabalho é um

documento que compõe o Acordo de Cooperação. A título de exemplo, citamos que, no Acordo de Cooperação, em sua Cláusula Primeira – Da Fundamentação Legal do Programa –, no item 1.1, está descrito que “Este Acordo de Cooperação tem por fundamento as normas legais vigentes, especialmente a Lei n.º 13.019 de 31/07/2014, conforme Parecer Jurídico favorável à sua celebração” (Acordo de Cooperação, 2019, p. 2).

O trecho acima permite compreender que a determinação jurídica colabora com incorporação de organizações privadas no espaço público como prestadoras de serviços de bens públicos, funcionando como uma empresa. A lei acaba mediando, de forma direta, como deve funcionar a gestão da formação docente no município parceiro e, conseqüentemente, facilitando os princípios gerenciais na organização e funcionamento da formação continuada.

Tanto é assim que o Acordo de Cooperação entre a Prefeitura Municipal de João Pessoa e a ABC se fundamenta nesta Lei para celebrar a parceria, comprovando haver mediações legais para a participação de entes privados no espaço público educacional do município. Um aspecto apontado por Marrara e Cesário (2016) indica que essa Lei imprimiu tão larga abertura a empresas privadas, agindo como mediadora entre estas e o poder público, que basta a essas empresas comprovarem apenas um ano de atuação no mercado para fomentarem parcerias com municípios e se firmarem acordos de cooperação.

Um ano antes de formalizar o Acordo de Cooperação com a Prefeitura Municipal de João Pessoa-PB, a Associação Bem Comum já se organizava no sentido de formalizar parcerias com municípios que, segundo a própria Associação, tivesse graves problemas educacionais.

Um outro aspecto descrito no Acordo de Cooperação que contribui para efetivação da parceria e que está previsto na Lei n.º 13.019/2014 é a dispensa do chamamento público²⁷. Embora a Lei n.º 13.019/2014 tenha como princípio o Chamamento Público como norma para efetivação e transparência entre parcerias, o acordo aqui analisado usa a prerrogativa do art. 29 da Lei para dispensar esse procedimento. Essa prerrogativa diminui a transparência do acordo e revela contradições, pois ignora os princípios do

²⁷ Trata-se de um tipo de seleção que exerce papel central no chamamento público. É um processo administrativo destinado a selecionar, de acordo com critérios necessariamente objetivos, gerido pela Organização da Sociedade Civil (OSC) que firmará tal Chamamento com o Estado, por meio de termo de colaboração, termo de fomento ou acordo de cooperação (Marrara; Cesário, 2016).

serviço público como a objetividade e a impessoalidade, os quais são de extrema importância para acordos e parcerias no contexto do espaço público estatal. Essa medida, apesar disso, viabilizou a aplicação direta, sem mediações dos fundamentos empresariais no espaço público municipal de João Pessoa.

É importante destacar que o Chamamento público é uma disposição legal em acordos de parcerias que envolvem o Estado e organismos não governamentais e a sua dispensa só ocorre em ocasiões específicas, a saber: casos de guerra; casos de calamidade pública; casos de grave perturbação da ordem pública ou ameaça à paz social; quando for relativo à realização de um programa de proteção de pessoas ameaçadas ou em situações que possam estar com a segurança comprometida; *e em casos de atividades voltadas ou vinculadas a serviços de educação, saúde e assistência social, desde que elas sejam executadas por organizações da sociedade civil previamente credenciadas pelo órgão gestor* (Brasil, 2016, grifo nosso).

A dispensa do Chamamento Público talvez se tenha dado por essa última ressalva acima destacada, logo nos permitindo inferir que já havia credenciamento da Associação Bem Comum com a Prefeitura Municipal de João Pessoa. Ainda que assim seja, não se pode negar que há delimitação da transparência, da igualdade do acordo como também não proteção aos interesses e aos cofres públicos.

Por dispensar o Chamamento público, o processo acaba facilitando ainda mais a participação do empresariado como também validando a privatização de novo tipo no espaço público educacional dos municípios brasileiros. Consideramos que a Lei 13.019/2014, a Lei das parcerias, acaba mediando a participação do empresariado a partir de acordos de cooperação para se apropriar de questões sociais como a Educação – no caso do município de João Pessoa, a formação dos professores e a vendas de pacotes didáticos.

Dando sequência à análise, na cláusula quarta do Acordo de Cooperação – Das responsabilidades dos partícipes –, encontramos o seguinte trecho: “Promover todas as providências legais e regulamentares indispensáveis à implementação do Programa, inclusive, quando necessário, editando atos normativos” (Acordo de Cooperação, 2019, p. 2).

Como podemos notar, o trecho acima diz que é da competência do Município de João Pessoa, portanto, adequar normativas legais para o Programa poder executar seu Plano de Trabalho e, conseqüentemente, atuar na Formação Continuada de professores.

Esse trecho denuncia, também, o poder de influência nas questões normativas do município. A Associação Bem Comum, amparada pelos dispositivos jurídico-normativos, acaba assumindo certo controle do bem público, com autorização do poder Executivo, tendo como base legal o contrato firmado com o município. Isso comprova que o contrato firmado media o modelo gerencial que, conseqüentemente, legitima aquilo que Martins, Souza e Pina (2020) denominam de privatização de novo tipo, já que o município ajusta suas leis às necessidades contratuais do Acordo.

Para reforçar a compreensão da existência de privatização novo tipo no campo educacional do município de João Pessoa-PB, apresentam-se outros trechos do documento de Acordo de Cooperação que corroboram nosso entendimento. Acima, apontávamos o que competia à Prefeitura Municipal de João Pessoa diante do Acordo, agora trazemos o que compete à Associação Bem Comum:

4.2.3 Comunicar ao **MUNICÍPIO**, com maior antecedência possível, sobre a impossibilidade de captação da integralidade do valor para execução do Programa **Educar pra Valer**, para decisão conjunta dos partícipes, quanto à readequação do Plano de Trabalho, por meio de Termo Ativo ao presente Acordo (Acordo de Cooperação, 2019, p. 3, grifos do original).

O excerto acima trata dos recursos necessários para execução ou adequação do EpV, no entanto não deixa claro de quem é a responsabilidade da captação dos recursos essenciais para a realização do Programa. Pode-se cogitar que a obtenção dos recursos possa ser feita com os parceiros da ABC, diretos e indiretos, ou mesmo com a participação do município na adequação.

Outro aspecto que merece nossa atenção é a Cláusula quinta – Dos recursos financeiros. Quando o documento descreve que “esta parceria **não envolve transferência de recursos financeiros** entre as partes [...]” (Acordo de Cooperação, 2019, p. 3), por mais que não envolva lucro no Acordo de Cooperação, podemos considerar o processo de privatização porque a Associação assumiu um certo controle sob a formação do professor a partir da autorização do município, tendo como base legal um contrato firmado para isso. Embora em entrelinhas, está claro que o município se limita ao básico, ou seja, de acordo com Martins, Souza e Pina (2020), financiar o negócio social e cuidar para que o contrato seja cumprido, deixando a cargo da ABC a responsabilidade de gerenciar a formação do professor, logo, essa relação se manifesta nos moldes da privatização de novo tipo.

Fica evidente que o Programa Educar pra Valer, por meio da Associação Bem Comum, recorre às normativas legais para obter controle sobre o bem público que, nesse caso específico, é a educação dos anos iniciais e a formação continuada dos professores da rede municipal de João Pessoa/PB.

Passar-se-á, na próxima subseção, a olhar para a categoria *papel do professor* no Programa Educar pra Valer, analisando o que está expresso nos documentos norteadores.

5.3 Papel do professor no Programa Educar pra Valer

A função do professor é ensinar o conhecimento produzido historicamente pela humanidade como também permitir que o aluno se aproprie de novos conhecimentos, de modo a poder contribuir para transformar a sociedade (Silva, 2018).

Nessa perspectiva, a formação de quem vai ensinar precisa alicerçar-se em dimensões específicas, a saber: *dimensão cognitiva, dimensão ética, dimensão afetiva e dimensão política* (Silva, 2018), porque o professor precisa, constantemente, de conhecimentos teóricos-metodológicos que o façam agir crítica e politicamente.

Ainda que se saiba dessa necessidade, nas últimas décadas deste século, no entanto, a formação do professor vem sofrendo forte influência das políticas neoliberais gerenciais que tornam o trabalho docente desarticulado de uma formação humana transformadora. Duarte (2010), em sua análise sobre as pedagogias contemporâneas, destaca que, atualmente, há uma ênfase na vida cotidiana do aluno, em torno da qual se centralizam as atividades escolares, o que, para o autor é um ensino utilitarista.

Esse campo pragmático do conhecimento alicerça-se na organização, na repetição e na distribuição do tempo de cada dia, ou seja, na cotidianidade (Kosik, 1969). Esse autor destaca ainda que a familiaridade com a rotina dificulta a obtenção de conhecimento e, em relação à educação, torna a formação de professores alienada e vazia de história. É sob a ótica da racionalidade pragmática, do utilitarismo e do fazer cotidiano que a educação e a formação dos professores vêm caminhando.

Tomando como entendimento que a educação e a formação docente (inicial ou continuada) vêm sendo moldadas nessa racionalidade pragmática e, portanto, se tornando uma formação flexível, tomamos para análise os documentos norteadores da formação docente do município de João Pessoa–PB, buscando neles aspectos da formação continuada.

O documento que trazemos como destaque para análise da formação docente no município de João Pessoa desenvolvido pelo Programa Educar pra Valer é o Plano Anual de Formação Continuada e em Serviço. Nele é possível descrever qual a concepção orientadora do Programa para formação do professor.

Tomamos o Plano Anual de Formação continuada, porque, nos demais documentos, não foi observado nem descrito como ocorreria essa formação no referido município.

O Plano Anual de Formação Continuada e em Serviço em análise está dividido em dois documentos: o primeiro direciona a formação dos professores do primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental e o segundo documento é direcionado aos quartos e quintos anos. No início desta seção trouxemos uma breve apresentação de ambos.

Os dois documentos são iguais em suas orientações gerais, apresentando mudanças significativas no documento apenas nos aspectos que se referem à Rotina dos encontros de formação. É nessa rotina que se encontra a programação de todos os encontros de formação e os conteúdos programáticos para cada ano letivo. Outro aspecto encontrado no documento foi a quantidade de encontros para a formação continuada – essa terá um total de oito encontros ao ano para todas as turmas.

Nas orientações gerais do Plano Anual de Formação Continuada foi possível constatar oito trechos que se assemelham ao que trazem Silva (2018) e Duarte (2010) no que diz respeito ao fato de a formação docente caminhar para um fazer pragmático, direcionado ao dia a dia de sala de aula. Para reforçar o que estamos afirmando, trazemos abaixo qual a concepção de professor desenhada nesse tipo de formação.

A concepção de professor apresentada no documento em questão e aqui analisada demonstra que a formação é baseada na capacitação, com reflexões que buscam soluções para as dificuldades do cotidiano escolar, seja para resolver problemas do dia a dia, seja para desenvolver habilidades e competências para lidar com desafios da vida diária. Para comprovar o exposto destacamos:

A formação dos professores ofertada pelo Programa Educar pra Valer (EpV) em parceria com a Lyceum Consultoria Educacional trabalha com a concepção de formação em serviço, que difere das práticas de *capacitação* correntes nos últimos anos, desvinculada do trabalho docente. Nossa proposta de formação considera o trabalho do professor no seu fazer pedagógico, no dia a dia da sala de aula” (Plano Anual de Formação Continuada e em Serviço, 2023, p. 1, grifo do original)

Quando uma proposta de formação se preocupa apenas com a formação em serviço, tomando a escola como espaço privilegiado para a formação, os aspectos globais da formação são deixados de lado, resultando em uma formação que favorece o fazer diário do professor, desconectado esse fazer da realidade social e política necessária a uma formação integral.

O movimento de análise realizado acima conduz para o entendimento de que a formação conduzida pelo Programa Educar pra Valer não tem como objetivo conduzir para uma formação mediadora dos conhecimentos mais elevados da humanidade, mas apenas promove uma formação direcionada aos conhecimentos mínimos que serão cobrados em avaliações de larga escala.

Uma unidade de contexto que merece destaque é: “Dessa forma, buscamos garantir o que os alunos devam ‘saber’ e o que devam ‘saber fazer’, considerando a utilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver situações complexas da vida cotidiana [...]”. Nesta transcrição, é possível compreender que a formação desenvolvida pelo EpV se preocupa com os conhecimentos do que se deve saber/fazer nas situações da vida cotidiana, ou melhor, das necessidades do dia a dia.

Tomando as argumentações de Duarte (2010) e Kuenzer (2017), uma formação que considere apenas os conhecimentos do saber/fazer da vida cotidiana, necessariamente vai ignorar os conhecimentos mais elaborados, tornando esse conhecimento adaptável e desarticulado dos saberes concebidos historicamente.

Dando sequência à análise do documento, considerando que a formação desenvolvida pelo Programa está baseada na epistemologia da prática, retoma-se o seguinte trecho do documento:

De acordo com os estudos da OCDE sobre as competências socioemocionais, o desenvolvimento dessas competências na escola, acontecem por meio das práticas de ensino e dos contextos de aprendizagem em que estão inseridas. Nesse sentido, é importante que as vivências e os contextos de aprendizagem sejam experienciados na prática por meio de estudos de caso, para que os professores reflitam e busquem resoluções, atividades com perguntas geradoras estimulando e incentivando a autorreflexão sobre suas práticas pedagógicas [...] (Plano Anual de Formação, 2023, p. 3).

A partir do trecho destacado, assinalamos que: o Plano de Formação do Programa Educar pra Valer tem orientação da OCDE bem como direções formativas dentro do molde da epistemologia da prática e desenvolve uma formação do professor reflexivo,

aquele que é incentivado a se autorreflexão, ou seja, refletir sobre as necessidades diárias do aluno e sobre sua própria prática. Isso reduz a formação a uma concepção de pensar e criar o conhecimento enquanto se age (Silva, 2018), sem uma reflexão dos processos sociais e políticos envolvidos na educação e na formação dos professores.

Outro ponto referido encontrado no Plano Anual de Formação Continuada e em Serviço, quanto à concepção de professor, é o termo “instrumentalização” utilizado no seguinte trecho: “A rotina de sala de aula se preocupa com a instrumentalização do professor, para garantir que seu fazer docente, a sua mediação entre conhecimento e o aluno, tenha eficácia” (Plano Anual de Formação, 2023, p. 2). O termo *instrumentalizar* usado no documento, nos remete ao entendimento de que o professor é uma “coisa”, um “objeto”, isto é, um instrumento para se alcançar algo que, neste caso, em específico é a eficácia da aprendizagem do aluno.

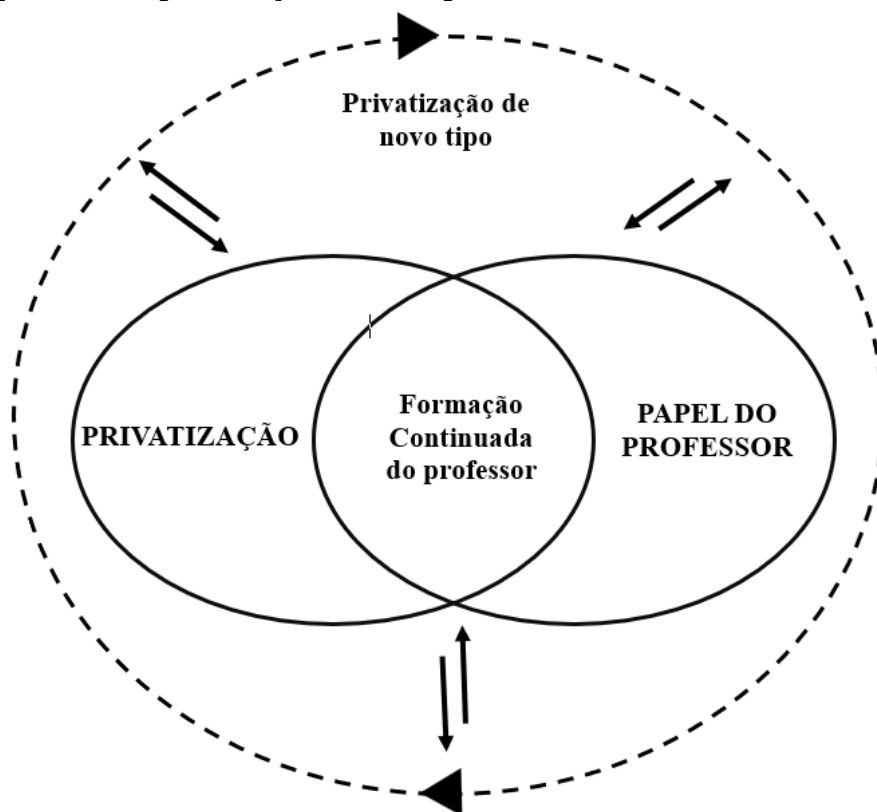
Mesmo aparecendo uma única vez no documento, esse aspecto permite considerar que o professor é visto como coisa, um objeto operacional, pronto para ser usado para se alcançarem as metas impostas pelo Programa. Por ser considerado um instrumento de alcance de metas, podemos supor ainda que se retira do professor sua autonomia pedagógica e profissional, tornando-o executor do que determina o Programa.

Na perspectiva de instrumentalização do professor, é possível observar no documento quais as metas a serem alcançadas com a mediação desse profissional, qual seja, a busca pela “eficácia” entre o conhecimento e o aluno para obtenção dos resultados propostos no Plano de Trabalho.

Com vistas a encerrar a análise, é relevante trazer o que diz Silva (2018) sobre a formação continuada de professores, visto que se opõe à formação desenvolvida pela Associação Bem Comum a partir do Programa Educar pra Valer. A autora considera que a formação continuada vai muito além da capacitação, do treinamento ou do aperfeiçoamento. A formação continuada envolve eventos pontuais focalizados em aspectos técnico-científicos e se transfaz em um processo que deve proporcionar a construção de sentido e de significado em relação à atividade em si. Ou seja, a formação precisa considerar as dimensões políticas, éticas, estéticas e subjetivas da educação e da sociedade – algo que não se observa na proposta de formação desenvolvida pela Associação Bem Comum por meio do Programa Educar pra Valer.

Para concluir, apresentamos a figura 3 que delinea a relação indissociável das três categorias aqui analisadas com a privatização de novo tipo na formação continuada dos professores do município de João Pessoa-PB.

Figura 3 – A relação indissociável entre privatização e o papel do professor na privatização de novo tipo



Fonte: Elaborado pela autora.

Os achados da pesquisa sobre os documentos norteadores do Programa Educar pra Valer revelam que a categoria privatização é mediada por leis, decretos e emendas constitucionais, tanto em nível nacional quanto local. Outra característica observada e analisada é a concepção do professor como instrumento para o alcance das metas do Programa. Percebemos que a relação entre a privatização e o papel do professor no Programa Educar pra Valer ocorre de maneira indissociável, configurando uma privatização de novo tipo.

É importante salientar que o Programa aqui analisado é financiado por um conjunto de empresas parceiras de bastante influência no contexto político e econômico nacional, como já explanado previamente em seções anteriores (seção 4) e, portanto, tem como lógica uma formação gerencial que almeja a obtenção de metas.

Os direcionamentos do Programa Educar pra Valer à formação docente a partir do Plano Anual de Formação Continuada e em Serviço levam o professor a uma reflexão sobre a prática em sala de aula, tornando esse professor prático-reflexivo, desconectando sua formação das questões da teoria sobre esta prática, isto é, separando sua formação dos aspectos éticos, estéticos, sociais e políticos da Educação.

Em síntese, o Programa Educar pra Valer conduz a Formação Continuada e em Serviço dos Professores da Rede Municipal de João Pessoa, a partir de três principais categorias, quais sejam: a privatização, a busca pela eficiência e o papel do professor. Na privatização, as mediações jurídico-normativas são as que facilitam a concretização do Programa no município e deixam indícios de que há repasses financeiros pelo poder público municipal para a realização desse Programa, demonstrando que a educação se tornou mercadoria negociável.

Na busca pela eficiência, o Programa Educar pra Valer se concentra em uma formação baseada na epistemologia da prática, preparando um professor prático-reflexivo que solucione os problemas cotidianos e, para se alcançarem as metas impostas pelo Programa e pelo município nas avaliações em larga escala. Nessa busca pela eficiência, o papel do professor é de instrumento, ou melhor dizendo, de objeto facilitador para o alcance dessas metas.

Após a análise das categorias acima apresentadas, apresentamos as considerações finais, procurando observar o cumprimento do objetivo geral, compreensão que se desenvolve na próxima seção, dedicada a uma discussão geral das análises postas nesta dissertação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo que foi analisado até aqui, chegamos à conclusão de que o Programa Educar pra Valer é baseado em duas principais categorias: privatização e papel do professor. Essas duas categorias se relacionam, pois possuem íntima relação com a contrarreforma brasileira ocorrida a partir de 1990, com as mudanças nas políticas para formação continuada docente e com a presença de institutos e fundações na implementação e organização dessas políticas.

A primeira categoria encontrada nas análises foi a *privatização*, que está profundamente imbricada com nossa categoria maior que é a *privatização de novo tipo*. No caso do Programa Educar pra Valer, a privatização se caracteriza pelas mediações políticas tanto em nível macro como micro. Leis, Decretos e Emendas Constitucionais são criados e editados para ampliação da participação empresarial no espaço público educacional, a exemplo da Lei n.º 13.019/2014. Além da lei já citada, o Programa, em suas normativas documentais, sugere a criação de novas leis locais para o cumprimento do Acordo de Cooperação. Outro aspecto relevante da categoria privatização encontrados nos documentos são as captações para execução do Plano de Trabalho, fato que, em nossa análise, fazem referência à captação monetária, ou seja, valores financeiros adicionados para o cumprimento do Plano de Trabalho, embora não se exponha de maneira clara nos documentos apreciados quem seriam os colaboradores de tal captação.

Por fim, a categoria *papel do professor*, que exprime exatamente qual o tipo de professor o Programa Educar pra Valer almeja formar. Por se fundamentar numa lógica gerencial neoliberal, que cultua a individualização, a eficiência, a eficácia e o incentivo à competição, a formação continuada dos professores do Programa Educar pra Valer visa a uma formação embasada na epistemologia da prática, com reflexões sobre o fazer cotidiano individualmente. Essa noção de formação continuada, alicerçada na prática e na reflexão diária, torna a formação do professor alienada e fragmentada em relação aos aspectos éticos, estéticos, afetivos e políticos da sociedade.

Outro aspecto relevante nessa categoria é a instrumentalização do professor para o alcance das metas propostas. Como analisado, o Programa considera o professor um instrumento, um objeto, uma coisa que será utilizado para alcançar as metas impostas ao município. Isto desumaniza o professor e desconsidera seu papel político e social, além de desvincular a educação do conhecimento acumulado historicamente. Consideramos

que essa instrumentalização do papel do professor foi nosso principal achado na análise da pesquisa.

Isto posto, conclui-se este estudo, recuperando os objetivos específicos elaborados para condução dessa dissertação, apresentando a evidência de seu cumprimento.

No objetivo específico *contextualizar a contrarreforma do Estado brasileiro e a política de formação continuada de professores*, foi possível evidenciar que a contrarreforma gerencial dos anos de 1990 e, posteriormente, sua consolidação, ampliou as políticas neoliberais na formação docente e na formação continuada dos professores da rede pública em nível nacional. Tal configuração de Estado possibilitou a participação de organismos privados no espaço público educacional, moldando a formação dos professores ao modelo gerencial de educação.

No objetivo específico *identificar os principais aspectos e princípios da privatização de novo tipo na formação continuada do Programa Educar pra Valer*, o que se destacou foram não só as mediações legais para a efetivação do Programa como também a incorporação de diferentes organizações privadas de maneira indireta como prestadoras de serviços públicos. A Associação Bem Comum possui um vasto número de parceiros na manutenção e efetivação do Programa Educar pra Valer.

Visando atingir o terceiro objetivo específico desta pesquisa que é *investigar as mediações para efetivação da privatização de novo tipo na formação continuada de professores da rede municipal de João Pessoa*, buscou-se, nos documentos, as mediações legais para efetivação do Programa Educar pra Valer, no Plano de Trabalho no município de João Pessoa-PB. Os documentos estão amplamente amparados pela Lei n.º 13.019/2014, qual seja, a lei das parcerias. Outro aspecto considerado importante no Acordo de Cooperação é a dispensa do Chamamento Público, possibilidade que retira questões importantes como legitimidade e transparência entre os entes cooperados e ainda se distancia das perspectivas da isonomia, da legalidade, da impessoalidade, da moralidade, da igualdade, da publicidade, da probidade administrativa, da vinculação ao instrumento convocatório, dos julgamentos e dos que lhes são correlatos. Deixa-se, assim, de se fornecer transparência na parceria entre entes públicos e privados. Essas contradições nas leis possibilitam a ampliação das mediações e o fortalecimento das características mercadológicas na educação.

É possível visualizar também a privatização de novo tipo na formação continuada do Programa Educar pra Valer a partir dos parceiros da Associação Bem Comum. A Associação tem como parceiros quatro grandes empresas socais, o Instituto Natura

(empresa de cosméticos); a Fundação Vale (uma empresa mineradora); a B3 Social (empresa que atua na bolsa de valores) e a Fundação Lemann (empresa que atua em diferentes vertentes do mercado). Mesmo se tratando de diferentes ramos empresariais, todas essas empresas possuem intenções implícitas em suas boas ações, quais sejam: desenvolver um modelo de sociedade adaptativa e flexível, além de acessibilidade ao fundo público que é destinado à Educação. A lei de Responsabilidade Fiscal Viabiliza a contratação de empresas sociais por entes públicos sem a necessidade de estes fazerem parte do teto de gasto do Governo. Essa medida facilita as empresas terem acesso a dinheiro público sem mediações.

O quarto e último objetivo específico é *analisar as concepções de professor e a perspectiva de formação presentes nos documentos norteadores do Programa Educar pra Valer*. Em seu alcance, foi possível apreender que a concepção de professor presente nos documentos é a do prático-reflexivo, aquele que é direcionado a refletir a sua prática aos fazeres diários, cotidianos, para o alcance das metas.

Como contribuição acadêmica, este trabalho mostra a transformação ocorrida na concepção de formação continuada e de professor na lógica neoliberal gerencial do Programa Educar pra Valer, haja vista que o professor deixa de ser um intelectual dos conhecimentos historicamente acumulados e passa a se tornar um instrumento para obtenção das metas impostas ao município a partir do Programa.

Como principal limitação desta pesquisa, têm-se as características dos documentos. Mesmo que todos os documentos possuam história, interesses, aspectos políticos-ideológicos das classes, ainda assim são apenas norteadores. Por isso, se torna necessário ouvir os envolvidos na concretização desses direcionamentos, quais sejam: os professores. Por estes não serem contemplados, não sabemos até que ponto essa formação os instrumentaliza satisfatoriamente no fazer cotidiano da sala aula e se, em havendo tal processo, se este é visto pelo professor como algo positivo ou negativo para sua formação. Ademais também questionamos se o professor segue à risca o que lhe determinado a partir da orientação do documento posto na formação continuada.

Sendo assim, sugere-se que as futuras pesquisas envolvam investigações que busquem a percepção dos professores em relação à Formação Continuada e em Serviço do Programa Educar pra Valer e se essa percepção converge com os achados desta dissertação. Sugerimos, também, que se possa buscar entender a Formação Continuada e em Serviço do Programa aqui analisado a partir de duas perspectivas divergentes, isto é,

considerando a pedagogia das competências e, como contraposição, a pedagogia histórico-crítica.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, Theresa. Dimensões e Formas da Privatização da Educação no Brasil: caracterização a partir do mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5692189/mod_resource/content/1/Teresa%20Adriao_Dimens%C3%B5es%20e%20Formas%20da%20Privatiza%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 22 abr. 2023.
- ANDRADE, Vivian Alves Souza. **Alfabetização no Programa Educar pra Valer: o que propõem os materiais para o ensino da leitura e da escrita no 2º ano do Ensino Fundamental**. Orientador: Elaine Borges Correia de Albuquerque. 2023. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2023. Disponível em: <file:///C:/Users/JFeGil/Downloads/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20Vivian%20Alves%20Souza%20Andrade.pdf>. Acesso em: 27 set. 2023.
- ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Políticas públicas de formação dos profissionais da Educação: desafios para os Institutos de Ensino Superior**. Brasília, ago. 2004. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/12%C2%BA-Encontro-Documento-Final-2004.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2023.
- ALVES, Giovanni. **O que é a mundialização do capital**. Trabalho e mundialização do capital — a nova degradação do trabalho na era da globalização. Editora Práxis, 1999. Disponível em: https://scholar.google.pt/scholar?cluster=6410943162272948239&hl=pt-BR&as_sdt=0,5. Acesso em: 22 abr. 2023.
- AMADOR, Judenilson Teixeira. Concepções e Modelos da Formação continuada de Professores: um estudo teórico. **Humanidades & Inovação**, v. 6, n. 2, 2019. Disponível em: https://www.academia.edu/65686920/Concep%C3%A7%C3%B5es_e_Modelos_Da_Forma%C3%A7%C3%A3o_Continuada_De_Professores_Um_Estudo_Te%C3%B3rico. Acesso em: 30 jan. 2023.
- ANDRADE, Ludmila Thomé de; GUIMARÃES, Mariana Souza Gomes. Estratégias de Formação de Professores alfabetizadores e o trabalho com a linguagem. 2019. Trabalho Apresentado no GT (08 Formação de Professores). **Anais da 39ª Reunião Científica da ANPED**. Niterói/RJ, outubro de 2019. ISSN: 2447-2808. Disponível em: http://39.reuniao.anped.org.br/category/trabalho/?grupo_trabalho=gt05-estado-e-politica-educacional Acesso em: 16 jan. 2023.
- ARAÚJO, Ana Cláudia Cavalcanti; LIMA, Felipe Baunilha Tomé; SOUSA JUNIOR, Luiz. A gestão da rede estadual de ensino da Paraíba por organizações sociais: tensões e desafios. **Roteiro**, v. 45, p. 1-26, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/2337>. Acesso em: 25 out. 2022.
- APLLE, Michael W. **Para Além da lógica do Mercado: compreendendo e opondo-se ao Neoliberalismo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

ALVARADO-PRADA, Luís Eduardo. FREITAS, Thaís Campos. FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416x2010000200009. Acesso em: 03 mar. 2023.

ASSOCIAÇÃO BEM COMUM. **Programa Educar pra Valer**. Disponível em: <https://abemcomum.org/programa-educar-para-valer/>. Acesso em: 28 out. 2022.

B3. **Quem somos**. Disponível em: https://www.b3.com.br/pt_br/b3/institucional/quem-somos/. Acesso em: 20 jan. 2024.

BARBOSA, Hannah Guimarães. Olinda. **Patrimônio que Educa**: avaliação da implementação do Programa Educar pra Valer em Olinda/PE. Orientador: Suely Salgueiro Chacon. 2022. 154 f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Avaliação em Políticas Públicas, Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2022. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13630806. Acesso em: 27 set. 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 1. ed. Portugal: 70 Edições, 2021.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de Formação docente para a educação Básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 62, p. 679-701, jul./set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/6dBCYcmPwf9BM447tNpYpgR/>. Acesso em: 23 abr. 2023.

BEHRING, Elaine Rossetti. Capitalismo contemporâneo e Estado. In: BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em Contra-reforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. São Paulo: Cortez, 2008. p. 31-74.

BITTAR-GODINHO, Juliana de Souza; LIMA, João Paulo Resende de. Fundações Corporativas: A Privatização da Educação e as Social Corporativa. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 31, n. 27, p. 1-28, mar. 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/369259862_Fundacoes_corporativas_A_privatizacao_da_educacao_e_as_estrategias_de_legitimidade_politica_via_responsabilid. Acesso em: 03 jan. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão n.º 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais n.º 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo n.º 186//2008. Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016, 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 22 mai. 2023.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 01 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Pró-letramento poderá atender mais de 1.500 cidades. **Pró-letramento**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/15825-programa-pro-letramento-podera-atender-mais-de-1500-cidades>. Acesso em: 25 out. 2023.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá suas providências, **PNE**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm. Acesso em: 22 mai. 2023.

BRASIL. **Lei n. 11.502**, de 11 de junho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm. Acesso em: 17 nov. 2023.

BRASIL. **Lei n. 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 12 jun. 2023.

BRASIL. **Decreto n. 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 25 mai. 2023.

BRASIL. **Decreto n. 8.726**, de 27 de abril de 2016. Regulamenta a Lei nº 13.019, de 31 de junho de 2014, para dispor sobre regras e procedimentos do regime jurídico das parcerias celebradas entre a administração pública federal e as organizações da sociedade civil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8726.htm. Acesso em: 03 abr. 2024.

BRASIL. **Lei n. 13.019**, de 31 de julho de 2014. 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 n.º 8.429, de 2 de junho de 1992, e 9.790, de 23 de março de 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113019.htm. Acesso em: 16 nov. 2023.

BRASIL. **Emenda Constitucional n.º 95**, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal e dá outras providências. Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm. Acesso em: 23 abr. 2023.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – IBGE. 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/joao-pessoa/panorama>. Acesso em: 26 jan. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira - **INEPDATA-Catálogo de escolas**. Disponível em: https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard&PortalPath=%2Fshared%2FCenso%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%2F_portal%2FCat%C3%A1logo%20de%20Esc. Acesso em: 27 jan. 2023.

BRASIL. Agência IBGE Notícias. **PNAD Educação 2019**, Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-an>. Acesso em: 24 jul. 2023.

BASSOLI, Fernanda. LOPES, Guilherme S. CÉSAR, Eloi Teixeira. Reflexões sobre experiências de formação continuada de professores em um centro de ciências: trajetória, concepções e práticas formativas. **Ciência Educação**, Bauru, v. 23, n. 4, p. 817-834, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/5pfQLg6FWgQ7SXc5rhNJv4y/?format=pdf>. Acesso em: 15 ago. 2023.

BRITO, Sílvia Helena Andrade. MARINS, Guilherme Afonso Monteiro de Barros. Fundação Lemann e o Programa de Inovação Conectada: em pauta as relações entre público e privado no campo das políticas educacionais. **Educar em Revista**, Curitiba, n.77534, v. 36, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/vgVG6Hk63XFCVvH5Sxk7QLv/#>. Acesso em: 23 maio 2022.

CAETANO, Maria Raquel; MENDES, Valdelaine da Rosa. Think tanks, redes e a atuação do empresariado na educação. **Educar em Revista**, v. 36, p. 1-17, 26 set. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/issue/view/2866/showToc>. Acesso em: 21 abr. 2022.

CÊA, Geórgia Sobreira dos Santos; SILVA, Sandra Regina Paz da; SANTOS, Inalda Maria dos. De “Educação para Todos” para “Todos pela Educação”: diacronias e sincronias da ofensiva do capital na educação. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. IV, n. 06, p. 181-210, jan./jun. 2019. Disponível em: <http://costalima.ufrrj.br/index.php/RTPS/article/view/252>. Acesso em 22 out. 2022.

ClAVATTA, Maria. A historicidade da pesquisa em educação: desafios teórico-metodológicos em trabalho e educação. In: **Dante HM Educação profissional: desafios teórico-metodológicos e políticas públicas**. Natal (RN). IFRN: Editora, p. 51-72, 2016.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, n. 3, p. 609-625, jun./set. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/xR9JgbzxJggqLZSzBtXNQRg/>. Acesso em: 26 jun. 2023.

CURY, C R J. As categorias. In: CURY, C R J. **Educação e contradições: elementos metodológicos para teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez, 1985.

DANTAS, José Aclecio. **Programa Educar pra Valer: em tempos de neoliberalismo da Educação**. Orientador: Ana Cláudia da Silva Rodrigues. 2021. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Educação, Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2021. Disponível em: https://sigaa.ufpb.br/sigaa/public/programa/defesas.jsf?lc=pt_BR&id=1906. Acesso em: 21 nov. 2022.

DIAS, Edmundo Fernandes. Reformas ou Contra-reformas? O governo Lula. **Universidade e Sociedade**, ano XIV, n. 34, p. 23-33, out. 2004. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/dias/2004/10/40.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2023.

DUARTE, Newton. Conhecimento Tácito e Conhecimento Escolar na Formação do Professor (Por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação e Sociedade**, v. 24, n. 83, p. 601-625, ago. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GvtW5bPLwmVLGD3mvDq9FrB/>. Acesso em: 25 jun. 2023.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. *In*: MARTINS, Lúcia Márcia. DUARTE, Newton (org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Editora UNESP, 2010. 191 p. ISBN 978-85-7983-103-4. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 07 dez. 2022.

DUARTE, Newton. A Pesquisa e a formação de intelectuais críticos na Pós-graduação em Educação. **Perspectiva**, v. 24, n. 1, p. 89-110, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10313>. Acesso em: 06 set. 2022.

EVANGELISTA, Olinda. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional**. Disponível em: https://gthufrgs.files.wordpress.com/2018/05/olinda_como-analisar-documentos.doc. Acesso em: 12 jun. 2023.

DA REDAÇÃO. Os dez homens mais ricos do Brasil [Lista atualizada] 2024. **Exame Invest**, 23 fev. 2024. Disponível em: <https://exame.com/invest/guia/quem-e-o-homem-mais-rico-do-brasil/>. Acesso em: 27 fev. 2024.

FARIAS, Inácia Roselli de Queiroz. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): concepções estruturantes**. Orientador: Melânia Mendonça Rodrigues. 2019. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Educação, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2019. Disponível em: http://www.ppged.ufcg.edu.br/images/7/73/DISSERTACAO_iNACIA_rOSELLI.pdf. Acesso em: 27 set. 2023.

FÁVERO, Altair Alberto; CENTENARO, Junior Bufon. A Pesquisa Documental nas Investigações de Políticas Educacionais: potencialidades e limites. **Contraponto**, v. 19, n. 1, jan./dez. 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1984-71142019000100170&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 03 fev. 2023.

FREITAS, Luiz Carlos. Os Reformadores Empresariais da Educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/>. Acesso em: 07 mai. 2022.

FREITAS, Luiz Carlos. **A Reforma Empresarial da Educação**: nova direita, velhas ideias. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FUNDAÇÃO VALE. **Desenvolvimento Social com propósito**. Disponível em: <https://www.fundacaovale.org/en/institucional/quem-somos/>. Acesso em: 30 jan. 2024.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Quem somos**. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/institucional/quem-somos>. Acesso em: 14 jan. 2024.

GATTI, Bernadete Angelina. *et al.* **Professores do Brasil**: Novos Cenários de Formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, Bernadete Angelina. BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/04/Professores-do-Brasil-impasses-e-desafios.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2023.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**, vol. 2. Tradução, Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HARVEY, David. **O Neoliberalismo**: histórias e implicações. 1. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HEBERT, Allan. Secretaria de Educação de João Pessoa inicia formação de professores na Lego Education Academy. **Transformação Tecnológica**, 2023. Disponível em: <https://www.joaopessoa.pb.gov.br/noticias/secretarias-e-orgaos/sedec-noticias/secretaria-de-educacao-de-joao-pessoa-inicia-formacao-de-professores-na-lego-education-academy/>. Acesso em: 25 abr. 2024.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Brasileiro de 2010**. João Pessoa: IBGE, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/joaopessoa/panorama>. Acesso em: 03 ago. 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Brasileiro de 2019**. João Pessoa: IBGE, 2019. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/joaopessoa/panorama>. Acesso em: 25 jul. 2023.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Brasileiro de 2021**. João Pessoa: IBGE, 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/joaopessoa/pesquisa/13/78117?ano=2021>. Acesso em: 22 jun. 2023.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de Professores**. Tradução: Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010, 120 p.

INSTITUTO NATURA. **Quem somos**. Disponível em:
<https://www.institutonatura.org/o-instituto/>. Acesso em: 15 dez. 2023.

JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho. **A Formação continuada de Professores em centros e museus de Ciências do Brasil**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006. Disponível em:

http://www.fiocruz.br/brasiliانا/media/Tese_Jacobucci.pdf. Acesso em: 27 jul. 2023.

JÄGER, Josiane Jarline. Formação entre pares no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. 2019. Trabalho Apresentado no GT (08 Formação de Professores). **Anais da 39ª Reunião Científica da ANPEd**. Niterói/RJ, outubro de 2019. ISSN: 2447-2808. Disponível em:

http://39.reuniao.anped.org.br/category/trabalho/?grupo_trabalho=gt05-estado-e-politica-educacional Acesso em: 16 jan. 2023.

JOÃO PESSOA. **Lei Orgânica do Município, de 02 de abril de 1990**. Institui a Lei Orgânica do Município de João Pessoa e dá outras providências. João Pessoa: Leis Municipais, [1990]. Disponível em: http://antigo.joaopessoa.pb.gov.br/portal/wp-content/uploads/2012/03/lei_organica.pdf. Acesso em: 11 dez. 2023.

JOÃO PESSOA. **Lei Complementar nº 3, de 30 de dezembro de 1992**. Institui o Plano Diretor da Cidade de João Pessoa. João Pessoa: Leis Municipais, [1992]. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/plano-diretor-joao-pessoa-pb>. Acesso em: 11 dez. 2023.

JOÃO PESSOA. **Lei 11.607, de 23 de dezembro de 2008**. Institui o Programa Escola nota 10 no âmbito do Município de João Pessoa e dá outras providências. João Pessoa: Leis Municipais, [2007]. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pb/j/joaopessoa/lei-ordinaria/2008/1161/11607/lei-ordinaria-n-11607-2008-institui-o-programa-escola-nota-10>. Acesso em: 06 dez. 2023.

JOÃO PESSOA. **Lei 13.035, 19 de junho de 2015**. Que dispõe do Plano Municipal de Educação-PME. João Pessoa: Leis Municipais, [2015]. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-joao-pessoa-pb>. Acesso em: 04 nov. 2022.

JOÃO PESSOA. Acordo de Cooperação que entre si celebram o Município de João Pessoa-PB e a Associação Bem Comum, para o fim que nele se declara. **Semanário Oficial**. João Pessoa, João Pessoa, 11 a 17 de agosto de 2019. Disponível em: <http://antigo.joaopessoa.pb.gov.br/portal/wp-content/uploads/2029/08/2019-1968.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2023.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

KUENZER, Acácia Zeneide. Trabalho e Escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr./jun. 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/mJvZs8WKpTDGCFYr7CmXgZt/>. Acesso em: 27 jun. 2023.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma Empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LYCEUM CONSULTORIA. **Sobre Nós**. Disponível em: <https://consultorialyceum.com.br/>. Acesso em: 12 dez. 2023.

MARRARA, Thiago. CESÁRIO, Natália de Aquino. Chamamento público para parcerias sociais – comentários à Lei n. 13.019/2014. **Revista Digital de Direito Administrativo**, v. 3, n 2, p. 453-473, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rdda/article/view/118308/115869>. Acesso em: 22 jan. 2024.

MARTINS, André Silva. **Burguesia e a nova sociabilidade**: estratégias para educar o consenso no Brasil contemporâneo. Orientadora: Lúcia Maria Wanderley Neves. 2006. 284 f. Tese (Doutorado em Educação) – Educação, Universidade Federal Fluminense. Disponível em:

MARTINS, André Silva. SOUZA, Camila Azevedo. PINA, Leonardo Docena. Empresas Sociais e a Privatização de Novo Tipo da Educação Básica: um estudo sobre a relação público-privada em cidades de Minas Gerais-Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 28, n.183, p. 1-51, dez. 2020. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/5546>. Acesso em: 10 maio 2023.

MAZZEU, Francisco José Carvalho. Uma proposta metodológica para formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. **Cad. CEDES**, v. 19, n. 44. abril, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3LwKRGXyYf7vtQBL5KRMfJJ/#>. Acesso em: 21 mar. 2023

MELO, Adriana Almeida de. SOUZA, Camila Azevedo. MELO, Marcelo Paula de. Determinantes externos da formação para o trabalho simples. *In*: MARTINS, André Silva. NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **Educação Básica**: tragédia anunciada? São Paulo: Xamã, 2015. p. 45-75.

MORETO, Julio Antonio. Formação de professores – professores excelentes: proposições do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, p. e250047, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/bHkbCfMzMCMsHzyhGgr5QHs/#>. Acesso em: 19 mai. 2023.

MOTTA, Vânia Cardoso da. ANDRADE, Maria Carolina Pires de. O empresariamento da educação de novo tipo e suas dimensões. **Educação & Sociedade**, v. 41, p. e224423, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3DnTFnDYxsY9crTsnxFzQBB/#>. Acesso em: 11 maio 2023.

NOBERTO, Sineide da Paixão. **Um Olhar sobre o Programa Educar pra Valer sob a perspectiva de professoras alfabetizadoras**. Orientadora: Evangelina Maria Brito de Faria. 2022. 123 f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Linguística e Ensino, Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/25823/1/SioneideDaPaix%c3%a3oNorberto_Dissert.pdf. Acesso em: 09 fev. 2023.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Professores são importantes**: Atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Coedição Moderna/OCDE, 2005.

OLIVEIRA, Josineide Maria. **A Atuação do Instituto Natura na Educação Pública Brasileira**: um estudo da iniciativa Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração (Parc) (2019-2022). Orientadora: Andréia Ferreira da Silva. 2024. 153 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) –Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, 2024.

OLIVEIRA, Max. Rede Municipal de Ensino disponibiliza aulas remotas pela plataforma Google for Education. **DTIC**, 2021. Disponível em: <https://www.joaopessoa.pb.gov.br/noticias/rede-municipal-de-ensino-disponibiliza-aulas-remotas-pela-plataforma-google-for-education/>. Acesso em: 25 abr. 2024

OLIVEIRA, Hosana Larissa Guimarães; LEIRO, Augusto César Rios. Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco. **Pro-posições**, v. 30, e20170086, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/R3qWFzj9Kjcztnng7YgJtwxc/?format=pdf&lang-pt>. Acesso em: 22 mai. 2023.

OLIVEIRA, Maria Teresa Cavalcanti. O Grupo Lemann e o novo papel dos Aparelhos privados de hegemonia no campo da educação no Brasil. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 4, n. 7, p. 159-170, jun./dez. 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/338563772_O_GRUPO_LEMANN_E_O_NO_VO_PAPEL_DOS_APARELHOS_PRIVADOS_DE_HEGEMONIA_NO_CAMPO_DA_ED. Acesso em: 24 mai. 2022.

PACCOLA, Marco Bestetti. Neodesenvolvimentismo: definindo o conceito. In: Wlakeria Martinez (org.). **Labirintos do Labor**: o futuro do trabalho no século XXI. São Paulo: Projeto Editorial Práxis, 2022. p. 13-34.

Painel de Monitoramento do PNE. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira/INEP**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/painel-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em: 21 fev. 2024.

PEREIRA, Mary Jose Almeida; CAMARGO, Arlete Maria Monte de. O Neoliberalismo e a Privatização da Educação: formação de professores e a relação entre as parcerias público-privadas. **Inter-Ação**, v. 45, n. 2, p. 300-316, mai./ago. 2020. Disponível em: <http://www.semanticscholar.org/paper/O-NEOLIBERALISMO-E-A-PRIVATIZA%C3%87%C3%83O-DA-EDUCA%C3%87%C3%83O%3A-DE-E-Pereira-Camargo/639d7470bfd83856a86f07c1f7966b83ad>. Acesso em: 31 jan. 2023.

PERONI, Vera Maria Vidal; OLIVEIRA, Cristina Maria Bezerra. O curso Gestão para Aprendizagem da Fundação Lemann como processo de institucionalização do gerencialismo nas escolas de educação básica alagoanas: implicações para a democratização da educação. **Educar em Revista**, v. 36, p. 1-21, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/77554>. Acesso em: 15 mai. 2022.

PERONI, Vera Maria Vidal; OLIVEIRA, Cristina Maria Bezerra. O Marco Regulatório e as parcerias público-privadas no contexto educacional. **Revista Práxis Educacional**, v. 15, n. 31, p. 38-57, jan./mar. 2019. Disponível em:
https://www.academia.edu/56285145/O_Marco_Regulat%C3%B3rio_e_as_Parcerias_P%C3%ABlico_Privadas_No_Contexto_Educacional. Acesso em 06 jun. 2022.

PERONI, Vera Maria Vidal; LIMA, Paula Valim. Políticas Conservadoras e Gerencialismo. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015344, p. 1-20, 2020. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/343431497_Politiclas_conservadoras_e_gerencialismo_Conservative_policies_and_managerialism_Politiclas_conservadoras_y_gerencialism. Acesso em: 02 nov. 2022.

QUINTANS, Alexandre. SEDEC realiza formação com educadores para acesso a plataforma 'Educasim'. **Gestão Escolar**, 2022. Disponível em:
<https://www.joaopessoa.pb.gov.br/noticias/sedec-realiza-formacao-com-educadores-para-acesso-a-plataforma-educasim/>. Acesso em 25 abr. 2024.

RAMALHETE, Mariana Passos. SCHWARTZ, Cleonara Maria. A literatura em Programas Federais de Formação de Professores Alfabetizadores do início do século XXI (2001-2018). **Educação Unisinos**, v. 25, p. 1-18, 2021. Disponível em:
<https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2021.251.05/60748376>. Acesso em: 26 nov. 2023.

REIS, Adriana Teixeira; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de; PASSOS, Laurizete Ferragut. Políticas de Formação de Professores no Brasil, pós LDB 9.394/96. **Formação Docente**, v. 12, n. 23, p. 33-52, jan./abr. 2020. Disponível em:
<http://www.revformacaodocente.com.br>. Acesso em: 23 maio 2023.

RODRIGUES, Melânia Mendonça. Norteamentos da política de formação dos professores da educação básica no Brasil (2007-2014). **Revista Educação em Questão**, v. 56, n. 49, p. 111-138, jul./set. 2018. Disponível em:
<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/14405>. Acesso em: 11 mai. 2023.

SCHÖN, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. 1. ed. Tradução Roberto Catalda Costa, Porto Alegre: Artmed, 2000. 256 p.

SAVIANI, Dermival. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/>. Acesso em: 10 ago. 2022.

SCALCON, Suze. O pragmatismo epistemológico e a formação do professor. **Percursos**, v. 9, n. 2, p. 35-49, jul. 2008. Disponível em:
<https://www.semanticscholar.org/paper/O-PRAGMATISMO-EPISTEMOL%C3%93GICO-E-A-FORMA%C3%87%C3%83O-DO-Scalcon/5e4996457ae8797fd6a1dac83f6ea9c4e41e109e>. Acesso em: 29 nov. 2023.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. **Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora**. 1. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2018.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeira da. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://www.periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3668/3347>. Acesso em: 03 ago. 2023.

SILVA, Milena Trajano da. “**O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na Ótica das Professoras Alfabetizadoras do Município de Juazeirinho (2013-2017)**”. Orientadora: Andréia Ferreira da Silva. 2019. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Educação, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2019. Disponível em: http://www.ppped.ufcg.edu.br/images/f/ff/Dissertacao_milene.pdf. Acesso em: 27 set. 2023.

SILVA NETO, Nathanael da Cruz; LOPES, Silvana Fernandes; TORRES Julio Cesar; BRANDÃO, Carlos da Fonseca. A inserção da CAPES na formação de professores da Educação Básica no Brasil. **Revista Científica**, n. 40, p. 145-161, mai./ago. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/6030>. Acesso em: 16 nov. 2023.

SOBRAL, Karine Martins; RIBEIRO, Ellen Cristine dos Santos. A concepção de hegemonia no pensamento de Antonio Gramsci. **Cadernos GPOSSHE on-line**, Fortaleza, v. 3, n. 2, p. 90-106, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/346878463_A_concepcao_de_hegemonia_no_pensamento_de_Antonio_Gramsci. Acesso em: 04 dez. 2023.

SOUSA, Angélica Silva. OLIVEIRA, Guilherme Saramago de. ALVES, Laís Hilário. A Pesquisa Bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 41, p. 64-83, 2021. Disponível em: [file:///C:/Users/JFeGil/Downloads/2336-Texto%20do%20Artigo-8432-1-10-20210308%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/JFeGil/Downloads/2336-Texto%20do%20Artigo-8432-1-10-20210308%20(1).pdf). Acesso em: 01 dez. 2023.

SOUZA, Antônio Lisboa Leitão de. Políticas governamentais para educação básica na Paraíba: a privatização como estratégia de hegemonia. **RPGE – Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 3, p. 1340-1354, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/12017>. Acesso em: 10 dez. 2023.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Redes para reconversão docente. In: FIUZA, Alexandre Felipe; CONCEIÇÃO, Gilmar Henrique da (org.). **Política, Educação e Cultura**. Cascavel: Edunioeste, 2008. p. 33-54.

VIEIRA, Livia Maria Fraga; SANTOS, Kildo Adevair dos. Nova Gestão Pública na Educação Básica no Brasil: parceria público-privada, esfera local e trabalho docente. **Revista Temas em Educação**, v. 29, n. 3, p. 226-250, set./dez. 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/348223453_NOVA_GESTAO_PUBLICA_NA_EDUCACAO_BASICA_NO_BRASIL_PARCERIA_PUBLICO-PRIVADA_ESFERA_LOCAL_E_TRABALHO_DOCENTE. Acesso em: 12 jun. 2022.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. Sociedade Civil e Gramsci: desafios teóricos e práticos. **Serviço Social & Sociedade**, n. 109, p. 5-30, jan./mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/7MYnzMSwhmj5twRCD7p4KRj/>. Acesso em: 10 nov. 2023.

TANURI, Leonor Maria. História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, maio 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HsQ3sYP3nM8mSGSqVy8zLgS/#>. Acesso em: 14 jul. 2023.

VAZ, Vinícius Rezende Carretoni. MERLO, Edgard Monforte. O Consenso de Washington no Brasil – Estabilização Conservadora e Estagnação. **Aurora**, v. 13, n. 1, p. 37-58, jan./jun. 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/JFeGil/Downloads/labeditorial,+Aurora+v13,+n1,+2020+-+04+-+Se%C3%A7%C3%A3o+Dossi%C3%AA+02.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2023.

VERGER, Antoni. PARCERISA, Lluís. FONTDEVILA, Clara. Crescimento e Disseminação de Avaliações baseadas em testes: uma sociologia política das reformas educacionais globais. **Revista FAEEBA**, Salvador, n. 27, v. 53, p. 60-82, set./dez. 2018. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba/v27n53/2358-0194-faeeba-27-53-60.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2023.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. Sociedade Civil e Gramsci: desafios teóricos e práticos. **Serviço Social & Sociedade**, n. 109, p. 5-30, jan./mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/7MYnzMSwhmj5twRCD7p4KRj/>. Acesso em: 10 nov. 2023.

ANEXOS

Documentos norteadores do Programa Educar pra Valer



SEMANÁRIO OFICIAL

João Pessoa, 11 a 17 de agosto de 2019 * nº 1698 * Pág. 001/021

ATOS DO PREFEITO	
<p>DECRETO Nº 9.332 DE 12 DE AGOSTO DE 2019</p> <p>ALTERA O REGULAMENTO DO CÓDIGO TRIBUTÁRIO MUNICIPAL - RCTM, APROVADO PELO DECRETO N.º 6.829, DE 11 DE MARÇO DE 2010, E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.</p> <p>O PREFEITO DO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo art. 60, inciso V, da Lei Orgânica para o Município de João Pessoa, bem como pelos artigos 275 e 277, caput, da Lei Complementar Municipal n.º 53, de 23 de dezembro de 2006,</p> <p>DECRETA:</p> <p>Art. 1º Os artigos 190 e 191 do Regulamento do Código Tributário Municipal, aprovado pelo Decreto n.º 6.829, de 11 de março de 2010, passam a vigorar com as seguintes redações:</p> <p>"Art. 190. O sujeito passivo poderá ser submetido a regime especial de fiscalização, quando:</p> <p>I - reincidente na não emissão de documentos fiscais; II - houver dúvida ou fundada suspeita quanto à veracidade ou à autenticidade dos registros referentes às operações realizadas e aos tributos devidos; III - não fornecer a documentação ou informações solicitadas, referentes aos serviços prestados ou tomados; ou IV - for considerado devedor contumaz.</p> <p>§1º O enquadramento e desenquadramento do sujeito passivo no regime especial de fiscalização dar-se-á mediante ato do Secretário de Receita Municipal.</p> <p>§2º Salvo quando a exigibilidade esteja suspensa, considera-se apto a ser declarado devedor contumaz, para fins do disposto no inciso IV do caput deste artigo, o prestador de serviços com mais de 1 (um) crédito tributário vencido, no todo ou em parte, por mês de 90 (noventa) dias.</p> <p>§3º Nos casos de parcelamento, cada parcela é considerada crédito tributário autônomo, para fins do critério fixado no parágrafo anterior.</p> <p>Art. 191. O regime especial de fiscalização compreende a aplicação das seguintes providências, isoladas ou conjuntamente:</p> <p>I - envio de Certidão da Dívida Ativa e execução, pelos respectivos órgãos competentes, em caráter prioritário, de todos os créditos do infrator, de natureza tributária ou não, inscritos na dívida ativa; II - suspensão ou cancelamento de benefícios fiscais dos quais seja beneficiário o sujeito passivo; III - fixação de prazo especial e sumário para recolhimento de tributo; IV - cumprimento de obrigação acessória estabelecida no ato que instituir o regime especial; V - manutenção de servidor fiscal ou de grupo de servidores fiscais com o fim de acompanhar as operações do sujeito passivo, no estabelecimento ou fora dele, a qualquer hora do dia e da noite, durante o período fixado no ato que instituir o regime especial.</p> <p>§1º Nas hipóteses previstas nos incisos de I a IV do caput deste artigo, a aplicação do regime especial independe da instauração prévia de procedimento fiscal.</p> <p>§2º A providência prevista no inciso V do caput deste artigo será determinada mediante ações desenvolvidas em núcleo de monitoramento composto por Servidores Fiscais ou por designação de procedimento fiscal."</p>	<p>Art. 2º O Regulamento do Código Tributário Municipal, aprovado pelo Decreto n.º 6.829, de 11 de março de 2010, passa a vigorar acrescido do artigo 191-A, com a seguinte redação:</p> <p>"Art. 191-A. Sem prejuízo da aplicação das providências previstas nos incisos de I a V do artigo anterior, a emissão de documentos fiscais pelo prestador de serviços declarado como devedor contumaz fica condicionada ao recolhimento antecipado do ISS.</p> <p>§1º A partir da edição do ato de enquadramento dos prestadores de serviços aptos na forma dos §§2º e 3º do artigo 190, serão contados 30 (trinta) dias para que os indicados regularizem sua situação, sob pena de serem automaticamente declarados devedores contumazes.</p> <p>§2º Após a consolidada declaração de devedor contumaz, na forma do parágrafo anterior, o contribuinte que desejar emitir documentos fiscais deverá, em cada mês de competência, gerar e recolher DAM (Guia Avulsa), relativo ao ISS incidente nas prestações de serviços que deseja registrar.</p> <p>§3º O eventual saldo decorrente do recolhimento antecipado descrito no parágrafo anterior poderá ser utilizado para compensação em outro mês de competência ou ser objeto de restituição, em ambos os casos mediante procedimento administrativo.</p> <p>§4º O desenquadramento do devedor contumaz, seja durante ou depois do prazo descrito no §1º deste artigo, independe da edição de ato do Secretário de Receita Municipal, e apenas se tornará eficaz, se o prestador de serviços obtiver a regularidade fiscal plena, incluídos possíveis créditos tributários que tenham se vencido após sua inclusão no regime especial de fiscalização.</p> <p>§5º Enquanto durar a medida de recolhimento antecipado, fica suspensa a possibilidade de retenção do ISS nos serviços prestados pelo devedor contumaz."</p> <p>Art. 3º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.</p> <p>PAÇO DA PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA, em 12 de agosto de 2019:</p> <div style="text-align: center; margin-top: 20px;">  <p>LUCIANO CARTAXO PIRES DE SÁ Prefeito</p> </div> <div style="text-align: center; margin-top: 20px;">  <p>MAX FALCÃO BICHARA DANTAS Secretário de Receita Municipal</p> </div> <hr style="border-top: 1px dashed black;"/> <p style="text-align: right; font-size: small;">ACORDO DE COOPERAÇÃO QUE ENTRE SI CELEBRAM O MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA-PB E A ASSOCIAÇÃO BEM COMUM, PARA O FIM QUE NELE SE DECLARA.</p> <p style="font-size: x-small;">Pelo presente Instrumento e, na melhor forma de direito, as partes a seguir qualificadas como:</p> <p>MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA (PB), com sede na cidade de João Pessoa, Estado da Paraíba, na Rua Diógenes Chianca, CEP 58053-900 inscrito no CNPJ/MF sob o nº 08.806.721/0001-65, representado neste ato por seu Prefeito, Luciano Cartaxo Pires de Sá, inscrito no CPF nº 60104970430 e RG nº987025 SSP/PB, com endereço profissional na Rua Diógenes Chianca, s/n, Água Fria, João Pessoa, doravante denominado simplesmente MUNICÍPIO;</p>

ASSOCIAÇÃO BEM COMUM, associação sem fins lucrativos, inscrita no CNPJ/MF sob o nº 30.275.386/0001-05, com sede na cidade de Fortaleza/CE, na Avenida Washington Soares, 55, sala 707, Bairro Edson Queiroz, Fortaleza, Ceará, CEP. 60.175-657, representada neste ato por seu Diretor Presidente, Maurício Holanda Maia, brasileiro, casado, inscrito no CPF nº 9.284.126.993-00 e no RG nº 93002050510-SSP/CE, residente e domiciliado na cidade de Fortaleza/CE, doravante denominada simplesmente **BEM COMUM**;

CONSIDERANDO a intenção do Município de João Pessoa em fomentar a qualidade da educação básica, com ações que visem à melhoria da gestão pública, educacional e pedagógica, capazes de garantir o ingresso, a frequência regular e a permanência de suas crianças na escola, emendando todos os esforços para que elas conquistem os níveis de aprendizagem esperados para sua idade e série, com o avanço dos indicadores educacionais;

CONSIDERANDO que a **BEM COMUM** possui como finalidade estatutária, dentre outras, (i) prestar assessoria e/ou consultoria em programas de desenvolvimento humano e social para sociedades civis ou governamentais de interesse público ou privado, nacionais ou estrangeiras, (ii) contribuir para elaborar e/ou executar políticas públicas em áreas que promovam o desenvolvimento humano integral nos aspectos da educação, saúde, cultura, cidadania, esporte, convivência pacífica e sustentabilidade ambiental e (iii) promover programas educacionais, de ensino-aprendizagem tanto para alunos, quanto para professores, núcleo gestor das escolas e equipe gestora das secretarias de órgãos públicos;

CONSIDERANDO que a **BEM COMUM** concebeu o Programa **Educar pra Valer**, que tem como escopo apoiar municípios brasileiros que tenham grandes desafios educacionais e que queiram se comprometer com medidas de gestão educacional e pedagógica para garantir excelência de aprendizagem das crianças em escolas públicas;

CONSIDERANDO, finalmente, a convergência de interesses entre as partes e a necessidade do estabelecimento de uma parceria visando ao alcance dos objetivos comuns, em conformidade com a legislação em vigor.

Ficam celebradas o presente **ACORDO DE COOPERAÇÃO** nos termos das seguintes cláusulas e condições:

CLÁUSULA PRIMEIRA – DA FUNDAMENTAÇÃO LEGAL

1.1. Este Acordo de Cooperação tem por fundamento as normas legais vigentes, especialmente a Lei nº 13.019 de 31/07/2014, conforme Parecer Jurídico favorável à sua celebração.

CLÁUSULA SEGUNDA – DO OBJETO

2.1. O presente Acordo de Cooperação tem por objeto implementar o Programa denominado **Educar pra Valer**, promovendo assessoria técnica, capacitação e consultoria na área educacional, visando à melhoria da gestão pública, da eficiência administrativa e da eficácia das políticas públicas, conforme melhor detalhado no Plano de Trabalho em anexo, parte integrante do presente Instrumento.

2.2. Este Acordo de Cooperação é dispensado de prévio chamamento público, conforme preceitua o art. 29 da Lei nº 13.019/2014.

CLÁUSULA TERCEIRA – VIGÊNCIA

3.1. O presente Acordo de Cooperação Técnica vigorará a partir do primeiro dia seguinte ao da publicação de seu extrato na imprensa oficial até 31/12/2021, conforme prazo previsto no Plano de Trabalho para a consecução de seu objeto, podendo ser prorrogado, mediante proposta da **BEM COMUM** devidamente justificada e formulada, no mínimo, 30 (trinta) dias antes do seu término.

CLÁUSULA QUARTA – DAS RESPONSABILIDADES DOS PARTICÍPE

4.1. Compete ao MUNICÍPIO:

4.1.1. Garantir o fornecimento dos dados e informações necessárias ao desempenho das atividades a serem executadas, conforme cronograma estabelecido no Plano de Trabalho, comprometendo-se, em especial, com as seguintes ações:

ii) participar das agendas com o grupo executivo do programa, que serão combinadas com antecedência;

iii) designar membros da equipe para liderar a realização das ações pela rede;

iii) realizar sistemática de avaliações externas à escola, provendo logística de transporte, impressões e todos os insumos necessários para o cumprimento deste fim;

iv) prover materiais pedagógicos para alfabetização e realizar formação continuada de professores;

v) oferecer todas as condições necessárias para que aconteça sistematicamente e acompanhamento às escolas pela equipe da secretaria;

vii) aperfeiçoar o processo de seleção de diretores e coordenadores pedagógicos escolares, quando necessário, considerando critérios técnicos de competência, perfil profissional e ética;

viii) subsidiar o deslocamento da sua equipe e fornecer todo o apoio necessário para que ela possa participar de reuniões e encontros formativos de âmbito estadual e nacional;

viii) apoiar o deslocamento da equipe do Programa Educar pra Valer no seu território estadual;

4.1.2. Promover todas as providências legais e regulamentares indispensáveis à implementação do Programa, inclusive, quando necessário, editando atos normativos próprios;

4.1.3. Disponibilizar equipamentos, instalações e pessoal necessário ao apoio à execução do Programa, arcando com os custos de impressão, bem como todos os materiais e acessórios de consumo que viabilizem suas ações, tais como equipamentos de informática, meios de comunicação à distância (telefone, fax e internet rápida), papel, toner e demais que se fizerem necessários à implementação e desenvolvimento do Programa **Educar pra Valer**;

4.1.4. Exercer a fiscalização e o controle das atividades previstas neste Acordo de Cooperação, conforme o Plano de Trabalho;

4.2. Compete a BEM COMUM:

4.2.1. Fornecer gratuitamente ao MUNICÍPIO consultoria e assessoria técnicas necessárias à consecução das ações previstas no Programa;

4.2.2. Fornecer gratuitamente ao MUNICÍPIO materiais exclusivos durante a duração da parceria;

4.2.3. Comunicar ao MUNICÍPIO com a maior antecedência possível, sobre a impossibilidade de captação da integralidade do valor para a execução do Programa **Educar pra Valer**, para decisão conjunta dos participantes, quanto à realocação do Plano de Trabalho, por meio de Termo Aditivo ao presente Acordo;

4.2.4. Responsabilizar-se pelo pagamento de todas as despesas decorrentes da execução das atividades que lhe forem atribuídas no Plano de Trabalho.

CLÁUSULA QUINTA – DO PLANO DE TRABALHO

5.1. A execução do Programa **Educar pra Valer** de que trata este ajuste deverá ser feita de acordo com o Plano de Trabalho aprovado pelo MUNICÍPIO, passando a ser parte integrante do presente Acordo de Cooperação.

CLÁUSULA SEXTA – DOS RECURSOS FINANCEIROS

6.1. Esta parceria não envolve transferência de recursos financeiros entre as partes, tampouco acarreta qualquer favorecimento, em qualquer relação prévia ou posterior ao estabelecimento deste Acordo;

6.2. A **BEM COMUM** efetuará os pagamentos das atividades que lhe são atribuídas no Plano de Trabalho, sem qualquer envolvimento do MUNICÍPIO parceiro ou de qualquer outra entidade pública ou privada quanto à gestão, controle ou fiscalização de tais recursos financeiros;

6.3. Os Partícipes não respondem por quaisquer ônus decorrentes da execução do presente Acordo de Cooperação, além daqueles previstos no Plano de Trabalho, anexo deste Instrumento.

CLÁUSULA SÉTIMA – DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

7.1. Nenhum dos partícipes poderá ceder ou transferir, total ou parcialmente, seus direitos e obrigações previstos neste Acordo de Cooperação a terceiros;

7.2. O estabelecimento do presente Acordo de Cooperação não inclui cláusula de mandato, nem tampouco implica em qualquer forma de sociedade, associação entre os partícipes, ou responsabilidade solidária, não podendo as mesmas praticarem quaisquer atos em nome e por conta da outra parte, sem o seu expresso consentimento por escrito, bem como não estabelece entre as partes nenhuma relação de emprego, grau de subordinação hierárquica ou de dependência econômica;

7.3. A utilização temporária de pessoal que se tornar necessária a uma das partes para a execução do objeto deste Acordo de Cooperação não configurará vínculo empregatício de qualquer natureza, nem gerará qualquer tipo de obrigação trabalhista ou previdenciária para o outro.



Estado da Paraíba Prefeitura Municipal de João Pessoa

Prefeito: Luciano Cartaxo Pires de Sá

Vice-Prefeito: Manoel Alves da Silva Júnior

Chefe de Gabinete: Lucílio Cartaxo Pires de Sá

Sec. de Gestão Govern. e Art. Política: Hildebrando de S. Macedo

Secretaria de Administração: Lauro Montenegro Sarmiento de Sá

Secretaria de Saúde: Adalberto Fulgêncio dos Santos Júnior

Secretaria de Educação: Edilma da Costa Freire

Secretaria de Planejamento: Danaila Alcinda Bandeira Miranda

Secretaria de Finanças: Sérgio Ricardo Alves Barbosa

Secretaria de Receita: Max Fábio Bichara Dantas

Secretaria de Desenv. Social: Márcio Diego F. T. de Albuquerque

Secretaria de Habitação: Socorro Cadeilha

Secretaria de Comunicação: Josival Pereira de Araújo

Coordenador Geral do Município: Ludiana Regina S. dos Santos

Secretaria de Transparência: Chirivan Pereira de Oliveira

Procuradora Geral do Município: Ademar Azevedo Régis

Sec. de Proteção e Defesa do Consumidor: Helton Rene N. Holanda

Secretaria de Infra-Estrutura: Sachenko Bandeira da Hora

Secretaria de Trabalho, Produção e Renda: Sebastião Fábio de Araújo

Sec. Juventude, Esporte e Recreação: Rodrigo Fagundes F. Trigueiro

Secretaria de Turismo: Fernando Paulo Pessoa Menezes

Secretaria de Políticas Públicas das Mulheres: Adriana G. Urquiza

Secretaria de Desenvolvimento Urbano: Zenedy Bezerra

Secretaria de Ciência e Tecnologia: Dorsal Ferreira da Silva Filho

Secretaria de Meio Ambiente: Aderaldo Jurema Neto

Sec. de Segurança Urbana e Cidadania: Denis Soares

Secretaria de Defesa Civil: Francisco José Estrela

Superintendente de Mobilidade Urbana: Adalberto Alves Araújo Filho

Auxiliar, Esc. Munic. de Lang. Urbana: Lucius Fabiani de V. Sousa

Instituto de Previdência do Munic.: Roberto Wagner Matiz Queiroga

SEMANÁRIO OFICIAL

Agente de Registros e Publicações - Oriêide Maria de O. Leão
Designer Gráfico - Emibosa Cardoso e Tayane Uyara

Unidade de Atos Oficiais - Secretaria de Gestão Governamental e Articulação Política - Praça Pedro Américo, 70 - Cep: 58.010-540
Fone: 81 3218.9765 - Fax: 81 3218.9766
semanariooficial@gmail.com

Órgão Oficial da Prefeitura Municipal de João Pessoa
Criado pela Lei Municipal nº 617, de 21 de agosto de 1964
Impresso no Serviço de Reprodução Gráfica
Centro Administrativo Municipal
Rua Diógenes Chiana, 1777 - Água Fria - Cep: 58.053-990
Fone: 3128.9038 - e-mail: sead@joaopessoa.pb.gov.br

7.4. A **BEM COMUM** fica desde logo autorizada, se lhe convier, a divulgar a presente cooperação e sua participação no Programa em todos os seus canais de comunicação institucional, incluindo site na Internet e mídias diretas, bem como em quaisquer outras mídias, incluindo qualquer site na Internet, mídias televisivas, rádios ou mídia impressa, ou por qualquer outra forma. A autorização prevista neste item inclui a outorga, neste ato, de licença de uso, em favor da **BEM COMUM**, em caráter permanente e gratuito, sem limitação geográfica ou de qualquer natureza, do nome do **MUNICÍPIO**, de qualquer de suas marcas e de qualquer marca relacionada ao Programa, exclusivamente para os fins da divulgação de que trata este item.

7.5. As Partes reconhecem que são exclusivamente da **BEM COMUM** todos os direitos de propriedade intelectual sobre documentos, materiais e produtos que resultem do presente Termo, assim como a titularidade de todos os direitos patrimoniais de autor.

7.6. Caso o **MUNICÍPIO** pretenda realizar qualquer tipo de divulgação pública relativa à presente cooperação, incluindo em seus canais de comunicação institucional, em seu site na Internet e através mídias diretas, bem como em quaisquer outras mídias, incluindo qualquer site na Internet, mídias televisivas, rádios ou mídia impressa, ou por qualquer outra forma, essa divulgação deverá ser previamente aprovada, por escrito, pela **BEM COMUM**, que terá a prerrogativa de solicitar a inclusão de seu nome e de informação acerca do fato de ser um participante do Programa em qualquer dessas divulgações. Caso essa solicitação seja feita, o **MUNICÍPIO** obriga-se e compromete-se a atendê-la, na forma que vier a ser determinada pela **BEM COMUM**. Caso contrário, o **MUNICÍPIO** obriga-se e compromete-se a se abster de mencionar o nome da **BEM COMUM**, sua participação no Programa ou qualquer de suas marcas em tal divulgação.

7.7. O material disponibilizado é exclusivo do Programa Educar pra Valer, não sendo permitida a cessão para outros municípios.

CLÁUSULA OITAVA – DA RESCISÃO

8.1. O presente Acordo poderá ser rescindido, a qualquer tempo:

a) Por mútuo consentimento ou por desinteresse de qualquer delas, com antecedência mínima de 30 (trinta) dias;

b) Não cumprimento ou cumprimento irregular por qualquer das partes de qualquer obrigação resultante deste acordo, no caso de tal situação perdurar por 15 (quinze) dias contados da Notificação da outra parte ou independentemente de notificação, se a mora no cumprimento da obrigação tornar o cumprimento do acordo impossível ou inviável;

c) Extinção das atividades promovidas por qualquer uma das instituições.

Parágrafo Único – Constituem motivo para rescisão de pleno direito o inadimplemento de quaisquer das Cláusulas, o descumprimento de normas estabelecidas em legislação vigente ou a superveniência de norma ou fato que torne material ou formalmente inexecutável, imputando-se aos partícipes as responsabilidades pelas obrigações.

CLÁUSULA NONA – DA ALTERAÇÃO

9.1 Este Acordo poderá ser modificado, salvo quanto ao objeto, por meio do respectivo Termo Aditivo, de comum acordo entre os celebrantes, mediante manifestação escrita, até 30 (trinta) dias antes do término da vigência do presente instrumento.

CLÁUSULA DÉCIMA – DA PUBLICAÇÃO

10.1. Compete ao **MUNICÍPIO** providenciar a publicação do extrato do presente Acordo de Cooperação no meio oficial de publicidade da administração pública, comprometendo-se a enviar à **BEM COMUM**, cópia da publicação.

CLÁUSULA DÉCIMA PRIMEIRA – DO FORO

11.1. Fica eleito o Foro da Comarca de Fortaleza, Estado do Ceará, para dirimir quaisquer dúvidas decorrentes da execução do presente Acordo, renunciando as partes, desde já, a qualquer outro foro, por mais privilegiado que seja.

E, por estarem justas e acordadas, as partes assinam o presente instrumento, em duas vias, de igual forma e teor, na presença das testemunhas que também o subscrevem:

João Pessoa-PB, 28 de maio de 2019.


Luciano Cortes (sem. de S.E.)
Prelúdio - Município de João Pessoa-PB


Associação Bem Comum
Mônica Holanda Maia
Diretor Presidente

Testemunhas:


NOME: [REDACTED]
CPF: 070.879.424/19
RG: 1425350-5/94.85


NOME: [REDACTED]
CPF: 030.111.404/27
RG: 223.8241-557/18

PLANO DE TRABALHO PROGRAMA EDUCAR PRA VALER

I – INTRODUÇÃO

O presente Plano de Trabalho, parte integrante e indissociável do Acordo de Cooperação celebrado para a execução do Programa Educar pra Valer, concebido pela Associação Bem Comum, visa explicitar as diretrizes e a realidade que serão objeto da parceria, no sentido de aprimorar a gestão pública escolar, visando à eficiência administrativa e à eficácia das políticas públicas, com a promoção de capacitação e consultoria na área educacional.

II – OBJETO DA PARCERIA

A Associação Bem Comum concebeu o Programa Educar pra Valer que tem por objetivo O Programa Educar pra Valer visa difundir a experiência exitosa na gestão educacional que transformou a educação de Sobral e do Estado do Ceará, provendo a capacitação e consultoria às redes públicas de ensino, com foco na aprendizagem dos alunos.

III – METAS DO PROGRAMA

Como meta, almeja-se a melhoria dos indicadores de rendimento e desempenho dos alunos ao longo dos quatro anos, objetivando:

- Consolidar o aprendizado da alfabetização até os 07 anos de idade;
- Eliminar o abandono escolar;
- Reduzir a distorção idade série;
- Elevar o percentual de alunos no nível adequado em língua portuguesa e matemática de acordo com os parâmetros da prova Brasil;
- Superar das metas do IDEB previstas pelo Ministério da Educação;

A proposta é desenvolver, em parceria com as equipes municipais, as seguintes ações:

- Diagnóstico inicial da rede;
- Construção de um plano de ação focado na melhoria da aprendizagem e sucesso dos alunos;
- Formações para os gestores da secretaria com o objetivo de fortalecer o acompanhamento das escolas, bem como a apropriação de dados e indicadores escolares, por parte da equipe, com foco na melhoria dos resultados educacionais;
- Qualificação da formação dos gestores escolares com foco na gestão pedagógica;
- Subsídio pedagógico e metodológico para a estruturação da política de formação de professores da rede;
- Apoio à implementação das avaliações de diagnóstico da rede;
- Leitura de resultados da avaliação e sua consequente repercussão na formação e intervenção pedagógica, e também na gestão;
- Suporte à implementação de rotinas de acompanhamento às escolas;
- Suporte a ações de comunicação e sustentabilidade do programa na rede, bem como a valorização dos profissionais da educação.
- Reordenamento de rede.
- Consultoria em financiamento da educação.

IV – FORMA DA EXECUÇÃO DO PROGRAMA E CUMPRIMENTO DE METAS

A agenda de trabalho com o município terá início com o diagnóstico, que oferecerá os subsídios para a definição das metas por meio da apresentação da gestão pedagógica e administrativa do município, além de dados relacionados ao rendimento escolar e ao desempenho educacional das escolas.

Para isto, o programa utilizará os indicadores do INEP, questionários, observações e aplicação de uma prova diagnóstica do tipo avaliação externa censitária, nos segundos e quintos anos em abril de 2018, que terá por objetivo identificar:

- O nível de aprendizagem de leitura e desenvolvimento de competências relacionadas à alfabetização dos estudantes de segundo ano do ensino fundamental;
- O nível de fluência de leitura e desenvolvimento de competências relacionadas à língua portuguesa e matemática dos estudantes de quinto ano do ensino fundamental.

A partir do diagnóstico será elaborado um plano de trabalho com o município, customizado de acordo com o seu contexto e especificidades. O plano individualizado de trabalho deverá conter as metas a serem estabelecidas, conforme já descritas acima.

Para assessorar o município a ampliar a sua qualidade técnica, o Programa designará um coordenador e um assistente municipal para cada estado, bem como uma rede de consultoria para contribuir com as atividades realizadas no âmbito do município.

V - CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO DO PROGRAMA

ATIVIDADE	RESPONSÁVEL	PERÍODO
Realização de diagnóstico in loco da rede educacional		
Elaboração de plano de ação	Associação Bem Comum/Município	2019
Realização de seminários nacionais e regionais		
Assessoria para implantação das ações		
Realização de formação de professores e coordenadores pedagógicos		
Realização de formação de gestores municipais		
Realização de Avaliação Somativa		
Realização de seminários nacionais e regionais		
Assessoria para implantação das ações	Associação Bem Comum/Município	2020
Realização de formação de professores e coordenadores pedagógicos		
Realização de formação de gestores municipais		
Realização de Avaliação Somativa		
Realização de seminários nacionais e regionais		
Assessoria para implantação das ações	Associação Bem Comum/Município	2021
Realização de formação de professores e coordenadores pedagógicos		
Realização de formação de gestores municipais		
Realização de Avaliação Somativa		
Realização de seminários nacionais e regionais		
Assessoria para implantação das ações	Associação Bem Comum/Município	2022
Realização de formação de professores e coordenadores pedagógicos		
Realização de formação de gestores municipais		
Realização de Avaliação Somativa		

VI - PARÂMETROS PARA O CUMPRIMENTO DAS METAS

As metas serão aferidas principalmente pelos indicadores fornecidos pelo MEC/INEP relativos ao rendimento e aprendizagem dos estudantes.

Em parceria com a rede municipal, o programa fomentará avaliações externas ao término do ciclo de alfabetização e ensino fundamental I para acompanhar ano a ano a evolução da aprendizagem dos estudantes da rede municipal.

Também haverá indicadores de processo, em relação às ações determinantes para o sucesso da aprendizagem:

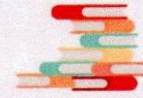
- Formação de professores e de coordenadores pedagógicos.
- Formação de gestores municipais.
- Reordenamento da rede.
- Cumprimento do calendário letivo.
- Implantação de acompanhamento às escolas.
- Incentivos a escolas atrelados ao alcance das metas.

João Pessoa, 28 de maio de 2019.

Associação Bem Comum:

APROVAÇÃO DO MUNICÍPIO:

Aprovado em ____/____/____.



PLANO ANUAL DE FORMAÇÃO - 2023 FORMAÇÃO CONTINUADA E EM SERVIÇO DOS PROFESSORES DO 1º ao 3º ANO - 2023

A formação dos professores ofertada pelo Programa Educar pra Valer (EpV) em parceria com a Lyceum Consultoria Educacional trabalha com a concepção de formação em serviço, que difere das práticas de *capacitação* correntes nos últimos anos, desvinculadas do trabalho docente. Nossa proposta de formação leva em conta o trabalho do professor no seu fazer pedagógico, no dia a dia da sala de aula.

Exatamente por isso, a proposta de formação não se limita ao trabalho com temas aleatórios, ou simplesmente com a exposição e/ou defesa de correntes teóricas ou metodológicas da educação.

A proposta de formação que fazemos tem foco na eficácia e envolve conhecimentos que, de acordo com Shulman (in Moriconi, 2017), são a base da boa docência. A referida proposta está articulada em torno de uma *proposta curricular*, um *material estruturado*, uma *rotina de sala de aula* e o trabalho de *avaliação e acompanhamento* da aprendizagem dos alunos. Ressalta-se ainda que essa formação em serviço, baseada na colaboração profissional considera essencial conhecer aspectos como: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; métodos ativos de aprendizagem; participação coletiva; duração prolongada/sistematização; além de conhecer os estudantes e suas características, os contextos educacionais e regionais que tornam possível garantir a coerência que alia todos os aspectos citados aos conhecimentos, experiências e necessidades dos docentes qualificando cada vez mais, os seus saberes.

Dessa maneira, a estruturação dos efeitos esperados da iniciativa de formação contempla a formação continuada, o aprimoramento dos conhecimentos e habilidades dos professores, o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e a aprendizagem dos estudantes. Enquanto evidência da eficácia da iniciativa de formação, buscamos acompanhar tanto a melhoria do desempenho acadêmico dos alunos quanto o domínio das habilidades necessárias pelo docente. Para Timperley *et al.* (in Moriconi, 2017), a melhoria do desempenho acadêmico dos alunos também está ligada à melhoria em sua autoestima, suas intenções com a aprendizagem, seu relacionamento e interações com os professores e outros alunos e seu compromisso com a escola.

A *proposta curricular*, consoante com a Base Nacional Comum Curricular e com as matrizes de referência das avaliações de larga escala do Ministério da Educação, apresenta o mínimo esperado a cada um dos alunos para cada ano específico.

O *material estruturado* está alinhado à BNCC, voltado para garantir a efetiva e qualificada aprendizagem dos alunos. As atividades oferecidas aos alunos e orientações gerais e didáticas aos professores, oportunizam aos educadores analisar e compreender a articulação entre etapas/anos/séries, de forma efetiva, articulando progressivamente as habilidades dentro do material.

As habilidades são desenvolvidas por meio de atividades que estimulam a compreensão dos modos de se expressar e de participar no mundo, o raciocínio lógico, a curiosidade, a recomposição de aprendizagem e a conexão entre todos os componentes curriculares, tendo como foco os fundamentos pedagógicos adotados pela BNCC: foco no desenvolvimento das competências e o compromisso com a educação integral, constituindo práticas mais sistematizadas de formulação de questionamentos, seleção, organização, análise e apresentação de descobertas e conclusões.

Desta forma, buscamos garantir o que os alunos devem “saber” e o que devem “saber fazer”, considerando a utilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver situações complexas da vida cotidiana, respeitando e acolhendo as diferenças e diversidades. A cada formação efetivada, é ofertado ao professor experimentar o desenvolvimento das atividades, assim como, o desempenho de seus alunos e dessa forma oportunize ao estudante desenvolver e consolidar as suas aprendizagens. Essa articulação entre rotina, materiais e habilidades são direcionadas com as



dez competências específicas de linguagens, Matemática e de forma interdisciplinar para o ensino fundamental.

A *rotina de sala de aula* se preocupa com a instrumentalização do professor, para garantir que o seu *fazer docente*, a sua mediação entre o conhecimento e o aluno, tenha eficácia.

E, por fim, a *avaliação*, que deve ser periódica e sistemática, destina-se a revelar os avanços e/ou as dificuldades dos alunos para que se possam fazer as intervenções pedagógicas necessárias na sala de aula. A análise das avaliações periódicas possibilita a implementação de intervenções pedagógicas, no âmbito da sala de aula, ou mesmo de intervenções mais amplas, na gestão das escolas ou na rede escolar.

Por tudo isso, a nossa proposta de formação é entendida como totalizante, não se desvinculando de um material estruturado de ensino e nem das avaliações diagnósticas, constituindo-se numa articulação cujo foco é a aprendizagem, por parte dos alunos, dos conteúdos exigidos em cada série/ano. De forma oportuna, a formação amplia conhecimentos específicos necessários aos professores, de acordo com as demandas dos alunos, e atua na qualificação das relações entre teorias e práticas.

IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA

O trabalho de formação terá como público os professores que atuam no 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental da rede municipal e os formadores do município.

A Lyceum Consultoria será responsável por 12 horas de trabalho presencial com os professores dos referidos anos, assim distribuídas: três encontros de quatro horas para cada um dos anos, nos meses de fevereiro ou março, abril a junho, julho a setembro.

A pauta das formações estará em consonância com o plano anual de formação, discutido e elaborado na formação dos formadores locais. Privilegiaremos as discussões sobre metodologias para o trabalho diário do professor e possíveis dúvidas em relação aos conteúdos a ser trabalhados em sala de aula, com foco no conhecimento pedagógico do conteúdo, na utilização pelo professor métodos ativos de aprendizagem, na participação coletiva, em coerência com a política educacional do município.

Os formadores locais farão outros cinco encontros formativos com os professores. Esses encontros formativos serão planejados nas formações de formadores bimestralmente.

A logística da formação presencial será organizada pela rede municipal que se responsabilizará pela estrutura e divulgação da formação.

A rede municipal será responsável pela impressão dos materiais necessários para que o professor acompanhe a formação. Tais materiais serão disponibilizados pelos formadores da Lyceum em salas virtuais do Google Classroom, divulgadas na primeira formação dos professores.

Metodologia de trabalho das formações

Os encontros de formação terão dois momentos distintos, um para discussão dos conteúdos e apresentação e vivência do material e da proposta de rotina de sala de aula de Língua Portuguesa e outro para o mesmo trabalho com a Matemática onde serão discutidas questões teóricas, metodológicas e possíveis dúvidas relativas ao material estruturado e ao conteúdo a ser desenvolvido durante o bimestre. É importante lembrar que nesta etapa, o trabalho com a Língua Portuguesa deve ser prioridade.

Não obstante a isso, recorreremos a um trabalho sistematizado na repetição espaçada e revisões periódicas, de forma acumulativa e progressiva dos conteúdos. A cada formação sistematizada, os professores vivenciam estratégias que os permitam compreender as relações entre progressão da



aprendizagem dos estudantes nas etapas e nos anos, contemplados nos materiais estruturados do Programa.

O professor é mediador das etapas individuais e coletivas com sua capacidade de articular, acompanhar, de analisar os processos, resultados, lacunas e necessidades, a partir dos percursos realizados pelos alunos individual e coletivamente.

Diante de uma sociedade em constante transformação, torna-se cada vez mais necessária uma formação integral das crianças, na qual desenvolvam habilidades e competências para enfrentar os diversos desafios que se apresentam em nosso cotidiano.

De acordo com os estudos da OCDE sobre as competências socioemocionais, o desenvolvimento dessas competências na escola, acontecem por meio das práticas de ensino e dos contextos de aprendizagem em que estão inseridas. Nesse sentido, é importante que as vivências e os contextos de aprendizagem sejam experienciados na prática por meio de estudos de caso, para que os professores reflitam e busquem resoluções, atividades com perguntas geradoras estimulando e incentivando a autorreflexão sobre as práticas pedagógicas, jogos pedagógicos, dinâmicas colaborativas, trabalhos em grupos.

O fato é que não há um método e nem mesmo um período específico para inserção do trabalho com as competências socioemocionais, elas precisam ser abordadas transversalmente, ou seja, de forma que estejam presentes em todas as disciplinas, séries e conteúdos. Identificamos no aspecto lúdico funções socioemocionais, onde detectamos sentimentos que precisam ser gerenciados de acordo com cada vivência, construção de hábitos saudáveis e o suporte a tomada de decisão são algumas das habilidades desenvolvidas.

As práticas de metodologias ativas serão estimuladas a partir da reflexão e discussão sobre a importância e a necessidade do trabalho efetivo, ativo com as crianças. A vivência de atividades na formação com os professores, procura atingir processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva e reelaboração de novas práticas na educação, com estímulo à construção do conhecimento de forma harmoniosa entre professor e aluno. Com práticas ativas, os alunos deixam de ser agentes passivos, que somente recebem conteúdo exposto nas aulas, e se tornam protagonistas do processo de aprendizagem.

A perspectiva ativa é relevante, potente e sua utilização pode oferecer ganhos significativos para a aprendizagem, com crítica e preocupação constantes com a contextualização das práticas metodológicas adotadas. Se faz essencial vivenciar práticas ativas na formação para exemplificarmos o alcance que proporcionam à aprendizagem, como por exemplo, a utilização de interatividade, dinâmica, desafios, jogos com intenções pedagógicas necessárias para cada etapa, compartilhando conhecimento e produzindo um saber coletivo da turma.

O professor defensor das metodologias ativas permite que o aluno possa pensar de maneira diferente e aprender conectando ideias e informações. Portanto, a necessidade de ações de formação e, sobretudo, da reflexão docente sobre a relação entre a prática das metodologias ativas e seus efeitos na aprendizagem e, sobretudo, sem que sua finalidade se esgote na implementação do próprio método. Garofalo (2018) afirma que o principal benefício reside na transformação na forma de gerar o aprendizado, pois, ao utilizar estas metodologias, o professor permite que o aluno possa pensar de maneira diferente e aprender conectando ideias e informações.

Relacionadas as tudo isso, busca-se o desenvolvimento das dez competências gerais da BNCC, das competências específicas das áreas e com o protagonismo do estudante.

Com o intuito de estimular e/ou fortalecer práticas de trocas de experiências exitosas na rede, cuidaremos para que a cada encontro formativo seja enriquecido pelo momento *Fiz e recomendo!*, como meio de viabilizar a socialização de experiências exitosas, além de discutir sobre "O que meu aluno apresentou como dificuldade no conteúdo trabalhado no mês anterior?", "O que posso fazer?",



dentre outras vivências significativas para a prática dos professores e a evolução dos resultados de aprendizagem dos estudantes da rede.

Rotina dos encontros formativos

Acolhida

Retomada do encontro anterior

Língua Portuguesa

- ✓ Discussão sobre a avaliação diagnóstica realizada no mês ou teste de leitura, analisando evolução e entraves;
- ✓ Principais dificuldades dos alunos e sugestões de intervenção;
- ✓ Metas de aprendizagem para o período com base no currículo prioritário;
- ✓ Discussão dos conteúdos representativos do período;
- ✓ Fundamentação teórica, geralmente, relativa aos conteúdos representativos do mês e/ou dificuldades levantadas pelos professores;
- ✓ Ações didáticas – atividades de ensino aprendizagem, orientações pedagógicas, práticas educativas – relativas aos conteúdos representativos do mês e/ou dificuldades levantadas pelos professores;
- ✓ Ampliação do universo cultural.

Matemática

- ✓ Principais dificuldades dos alunos e sugestões de intervenção;
- ✓ Metas de aprendizagem para o período com base no currículo prioritário;
- ✓ Discussão dos conteúdos representativos do período;
- ✓ Fundamentação teórica relativa aos conteúdos representativos do mês e/ou dificuldades levantadas pelos professores;
- ✓ Ações didáticas – atividades de ensino aprendizagem, orientações pedagógicas, práticas educativas – relativas aos conteúdos representativos do mês e/ou dificuldades levantadas pelos professores.

Objetivos das formações

Objetivo geral

- Promover um processo formativo contínuo e em serviço dos professores que atendem turmas de 1º ao 3º ano, de modo a qualificar as ações pedagógicas desses profissionais, tendo como meta principal a melhoria da aprendizagem dos alunos.

Objetivos específicos

- Alinhar a rotina de sala de aula dos professores atendidos à BNCC e práticas eficientes de linguagens.
- Garantir a efetiva e qualificada aprendizagem dos alunos das capacidades e habilidades matemáticas por meio de atividades que estimulam o raciocínio lógico, a curiosidade, a recomposição de aprendizagem e a conexão entre todos os componentes curriculares.
- Garantir que a efetiva e qualificada aprendizagem dos alunos das capacidades e habilidades de linguagens funcionem como meio para a compreensão dos modos de se expressar e de participar no mundo, constituindo práticas mais sistematizadas de formulação de questionamentos, seleção, organização, análise e apresentação de descobertas e conclusões.
- Promover a ampliação cultural dos educadores, tendo como foco os fundamentos pedagógicos adotados pela BNCC: foco no desenvolvimento das dez competências e o compromisso com a educação integral.



- Garantir que os alunos utilizem os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores desenvolvidos para resolver situações complexas da vida cotidiana, respeitando e acolhendo as diferenças e diversidades. (Os alunos devem “saber” e devem “saber fazer”.)
- Articulação rotina de sala de aula, materiais e habilidades às competências específicas de Língua Portuguesa e Matemática para o ensino fundamental.
- Articular de forma cumulativa e progressivamente as habilidades de aprendizagem aos materiais e à rotina de sala de aula, para que o professor observe ao longo do desenvolvimento das atividades o desempenho de seus alunos e dessa forma oportunize ao estudante desenvolver e consolidar as suas aprendizagens.

Temas da formação

LÍNGUA PORTUGUESA				
	1ª FORMAÇÃO	2ª FORMAÇÃO	3ª FORMAÇÃO	4ª FORMAÇÃO
TEMAS	Rotina	Concepção de Alfabetização e letramento	Leitura e Compreensão	Avaliação da aprendizagem
Subtemas	Rotina LP	-Apropriação do sistema de escrita -Desenvolvimento da oralidade -Princípio alfabético -Consciência fonológica e fonêmica, sílabas, rimas, terminações de palavras.	-Fluência de Leitura -Passos de leitura -Vocabulário	-Estrutura e progressão da habilidade -Análise de itens -Leitura e interpretação de habilidades -Tipos de avaliação e instrumentos avaliativos
	5ª FORMAÇÃO	6ª FORMAÇÃO	7ª FORMAÇÃO	8ª FORMAÇÃO
TEMAS	Produção textual	Tipologia e gênero textual	Intervenções pedagógicas assertivas	Práticas educativas e Protagonismo do aluno
Subtemas	- Evolução da escrita - Escrita e reescrita - Professor como escriba Ortografia (3º ano)	- Uso social da leitura - Propósito comunicativo - Literatura infantil e a formação do leitor - Diversidade textual - Texto com eixo central	- Análise dos resultados e propostas de intervenção - Recuperação paralela e reforço - Metodologias e estratégias para trabalhar com turmas heterogêneas com alunos alfabetizados e não alfabetizados	- Mediação do professor - Metodologias ativas - Oficinas de LP e MAT



MATEMÁTICA				
	1ª FORMAÇÃO	2ª FORMAÇÃO	3ª FORMAÇÃO	4ª FORMAÇÃO
TEMAS	Rotina	Conceituação matemática	Números	Operações fundamentais e seus desdobramentos
Subtemas	- Rotina MT - Ambiente Matematizador	- Competências da matemática - Pensamento algébrico - Letramento matemático, - Etnomatemática	- Características do Sistema de numeração decimal - Quantidade - Contagem - Composição e decomposição dos números naturais - Leitura e escrita de numerais	- Resolução de problemas envolvendo os diferentes significados - Campo aditivo - Campo multiplicativo - Cálculo mental
	5ª FORMAÇÃO	6ª FORMAÇÃO	7ª FORMAÇÃO	8ª FORMAÇÃO
TEMAS	Geometria	Grandezas e medidas	Probabilidade e estatística	Desdobramentos dos conceitos matemáticos
Subtemas	- Figuras espaciais e planas: identificação, reprodução, nomenclatura - Localização e movimento	- Medidas de tempo - Medidas de valor - Medidas de comprimento - Medidas capacidade - Medidas de massa	- Leitura e representação de gráficos e tabelas - Coleta e classificação de dados	- Interdisciplinaridade na matemática - Transversalidade

Referências Bibliográficas:

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017.

MORICONI, Gabriela Miranda (coord.). Formação continuada de professores: contribuições da literatura baseada em evidências. São Paulo: FCC, 2017.

GAROFALO, Débora. Como as metodologias ativas favorecem o aprendizado. Nova Escola, 2018. [metodologias-ativas-de-ensino-aprendizagem-nos-anos-iniciais-do-ensino-fundamental](#). Acesso em 16 de dezembro de 2022.

SHULMAN, L. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. Harvard Educational Review, v. 57, n. 1, p. 1-21, 1987.

TIMPERLEY, H.; WILSON, A.; BARRAR, H.; FUNG, I. Teacher professional learning and development: best Evidence Synthesis Iteration – BES1. Wellington, NZ: Ministry of Education, 2007.



PLANO ANUAL DE FORMAÇÃO - 2023 FORMAÇÃO CONTINUADA E EM SERVIÇO DOS PROFESSORES DO 4º E 5º ANO

A formação dos professores ofertada pelo Programa Educar pra Valer (EpV) em parceria com a Lyceum Consultoria Educacional trabalha com a concepção de formação continuada e em serviço, que difere das práticas de *capacitação* correntes nos últimos anos, desvinculadas do trabalho docente. Nossa proposta de formação leva em conta o trabalho do professor no seu fazer pedagógico, no dia a dia da sala de aula.

Exatamente por isso, a proposta de formação não se limita ao trabalho com temas aleatórios, ou simplesmente com a exposição e/ou defesa de correntes teóricas ou metodológicas da educação.

A proposta de formação que fazemos tem foco na eficácia e envolve conhecimentos que, de acordo com Shulman (1987), são a base da boa docência. A referida proposta está articulada em torno de uma *proposta curricular*, um *material estruturado*, uma *rotina de sala de aula* e o trabalho de *avaliação e acompanhamento* da aprendizagem dos alunos. Ressalta-se ainda que essa formação em serviço, baseada na colaboração profissional, considera essencial conhecer aspectos como: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; métodos ativos de aprendizagem; participação coletiva; duração prolongada/sistematização; além de conhecer os estudantes e suas características, os contextos educacionais e regionais que tornam possível garantir a coerência que alia todos os aspectos citados aos conhecimentos, experiências e necessidades dos docentes qualificando cada vez mais, os seus saberes.

Dessa maneira, a estruturação dos efeitos esperados da iniciativa de formação contempla a formação continuada, o aprimoramento dos conhecimentos e habilidades dos professores, o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e a aprendizagem dos estudantes. Enquanto evidência da eficácia da iniciativa de formação, buscamos acompanhar tanto a melhoria do desempenho acadêmico dos alunos quanto o domínio das habilidades necessárias pelo docente. Para Timperley *et al.* (2007), a melhoria do desempenho acadêmico dos alunos também está ligada à melhoria em sua autoestima, suas intenções com a aprendizagem, seu relacionamento e interações com os professores e outros alunos e seu compromisso com a escola.

A *proposta curricular*, consoante com a Base Nacional Comum Curricular e com as matrizes de referência das avaliações de larga escala do Ministério da Educação, apresenta o mínimo esperado a cada um dos alunos para cada ano específico.

O *material estruturado* está alinhado à BNCC, voltado para garantir a efetiva e qualificada aprendizagem dos alunos. As atividades oferecidas aos alunos e orientações gerais e didáticas aos professores, oportunizam aos educadores analisar e compreender a articulação entre etapas/anos/séries, de forma efetiva, articulando progressivamente as habilidades dentro do material.

As habilidades são desenvolvidas por meio de atividades que estimulam a compreensão dos modos de se expressar e de participar no mundo, o raciocínio lógico, a curiosidade, a recomposição de aprendizagem e a conexão entre todos os componentes curriculares, tendo como foco os fundamentos pedagógicos adotados pela BNCC: foco no desenvolvimento das competências e o compromisso com a educação integral, constituindo práticas mais sistematizadas de formulação de questionamentos, seleção, organização, análise e apresentação de descobertas e conclusões.

Desta forma, buscamos garantir o que os alunos devem “saber” e o que devem “saber fazer”, considerando a utilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver situações



complexas da vida cotidiana, respeitando e acolhendo as diferenças e diversidades. A cada formação efetivada, é ofertado ao professor experimentar o desenvolvimento das atividades, assim como, o desempenho de seus alunos e dessa forma oportunize ao estudante desenvolver e consolidar as suas aprendizagens. Essa articulação entre rotina, materiais e habilidades são direcionadas com as dez competências específicas de linguagens, Matemática e de forma interdisciplinar para o ensino fundamental.

A *rotina de sala de aula* se preocupa com a instrumentalização do professor, para garantir que o seu *fazer docente*, a sua mediação entre o conhecimento e o aluno, tenha eficácia.

E, por fim, a *avaliação*, que deve ser periódica e sistemática, destina-se a revelar os avanços e/ou as dificuldades dos alunos para que se possam fazer as intervenções pedagógicas necessárias na sala de aula. A análise das avaliações periódicas possibilita a implementação de intervenções pedagógicas, no âmbito da sala de aula, ou mesmo de intervenções mais amplas, na gestão das escolas ou na rede escolar.

Por tudo isso, a nossa proposta de formação é entendida como totalizante, não se desvinculando de um material estruturado de ensino e nem das avaliações diagnósticas, constituindo-se numa articulação cujo foco é a aprendizagem, por parte dos alunos, dos conteúdos exigidos em cada série/ano. De forma oportuna, a formação amplia conhecimentos específicos necessários aos professores, de acordo com as demandas dos alunos, e atua na qualificação das relações entre teorias e práticas.

IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA

O trabalho de formação terá como público os professores que atuam no 4º e 5º ano do Ensino Fundamental da rede municipal e os formadores do município.

A Lyceum Consultoria será responsável por 24 horas de trabalho presencial com os professores do 5º ano, assim distribuídas: três encontros de quatro horas para cada componente curricular (Língua Portuguesa e Matemática), nos meses de fevereiro ou março, abril a junho, julho a setembro.

A pauta das formações estará em consonância com o plano anual de formação, discutido e elaborado na formação dos formadores locais. Privilegiaremos as discussões sobre metodologias para o trabalho diário do professor e possíveis dúvidas em relação aos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, com foco no conhecimento pedagógico do conteúdo, na utilização pelo professor, métodos ativos de aprendizagem, na participação coletiva, e em coerência com a política educacional do município.

Os formadores locais farão outros cinco encontros formativos com os professores. Esses encontros formativos serão planejados nas formações de formadores bimestralmente.

A logística da formação presencial será organizada pela rede municipal que se responsabilizará pela estrutura e divulgação da formação.

A rede municipal será responsável pela impressão dos materiais necessários para que o professor acompanhe a formação. Tais materiais serão disponibilizados pelos formadores da Lyceum em salas virtuais do Google Classroom, divulgadas na primeira formação dos professores.

METODOLOGIA DE TRABALHO DAS FORMAÇÕES

Os encontros de formação terão dois momentos distintos, um para discussão dos conteúdos e apresentação e vivência do material e da proposta de rotina de sala de aula de Língua Portuguesa e outro para o mesmo trabalho com a Matemática onde serão discutidas questões teóricas, metodológicas e



possíveis dúvidas relativas ao material estruturado e ao conteúdo a ser desenvolvido durante o bimestre. E não obstante a isso, recorreremos a um trabalho sistematizado na repetição espaçada e revisões periódicas, de forma acumulativa e progressiva dos conteúdos. Cada formação sistematizada, os professores vivenciam estratégias para que os permitam compreender as relações entre progressão da aprendizagem dos estudantes nas etapas e nos anos, contemplados nos materiais estruturados do Programa.

O professor é mediador das etapas individuais e coletivas com sua capacidade de articular, acompanhar, de analisar os processos, resultados, lacunas e necessidades, a partir dos percursos realizados pelos alunos individual e coletivamente.

Diante de uma sociedade em constante transformação, torna-se cada vez mais necessária uma formação integral das crianças, na qual desenvolvam habilidades e competências para enfrentar os diversos desafios que se apresentam em nosso cotidiano.

De acordo com os estudos da OCDE sobre as competências socioemocionais, o desenvolvimento dessas competências na escola, acontecem por meio das práticas de ensino e dos contextos de aprendizagem em que estão inseridas. Nesse sentido, é importante que as vivências e os contextos de aprendizagem sejam experienciados na prática por meio de estudos de caso, para que os professores reflitam e busquem resoluções, atividades com perguntas geradoras estimulando e incentivando a autorreflexão sobre as práticas pedagógicas, jogos pedagógicos, dinâmicas colaborativas, trabalhos em grupos.

O fato é que não há um método e nem mesmo um período específico para inserção do trabalho com as competências socioemocionais, elas precisam ser abordadas transversalmente, ou seja, de forma que estejam presentes em todas as disciplinas, séries e conteúdos. Identificamos no aspecto lúdico funções socioemocionais, onde detectamos sentimentos que precisam ser gerenciados de acordo com cada vivência, construção de hábitos saudáveis e o suporte a tomada de decisão são algumas das habilidades desenvolvidas.

As práticas de metodologias ativas serão estimuladas a partir da reflexão e discussão sobre a importância e a necessidade do trabalho efetivo, ativo com as crianças. A vivência de atividades na formação com os professores, procura atingir processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva e reelaboração de novas práticas na educação, com estímulo à construção do conhecimento de forma harmoniosa entre professor e aluno. Com práticas ativas, os alunos deixam de ser agentes passivos, que somente recebem conteúdo exposto nas aulas, e se tornam protagonistas do processo de aprendizagem.

A perspectiva ativa é relevante, potente e sua utilização pode oferecer ganhos significativos para a aprendizagem, com crítica e preocupação constantes com a contextualização das práticas metodológicas adotadas. Se faz essencial vivenciar práticas ativas na formação para exemplificarmos o alcance que proporcionam à aprendizagem, como por exemplo, a utilização de interatividade, dinâmica, desafios, jogos com intenções pedagógicas necessárias para cada etapa, compartilhando conhecimento e produzindo um saber coletivo da turma.

O professor defensor das metodologias ativas permite que o aluno possa pensar de maneira diferente e aprender conectando ideias e informações. Portanto, a necessidade de ações de formação e, sobretudo, da reflexão docente sobre a relação entre a prática das metodologias ativas e seus efeitos na aprendizagem e, sobretudo, sem que sua finalidade se esgote na implementação do próprio método. Garofalo (2018) afirma que o principal benefício reside na transformação na forma de gerar o aprendizado, pois, ao utilizar estas metodologias, o professor permite que o aluno possa pensar de maneira diferente e aprender conectando ideias e informações.



Relacionadas a tudo isso, busca-se o desenvolvimento das dez competências gerais da BNCC, das competências específicas das áreas e com o protagonismo do estudante.

Com o intuito de estimular e/ou fortalecer práticas de trocas de experiências exitosas na rede, cuidaremos para que a cada encontro formativo seja enriquecido pelo momento *Fiz e recomendo!*, como meio de viabilizar a socialização de experiências exitosas, além de discutir sobre “O que meu aluno apresentou como dificuldade no conteúdo trabalhado no mês anterior?”, “O que posso fazer?”, dentre outras vivências significativas para a prática dos professores e a evolução dos resultados de aprendizagem dos estudantes da rede.

OBJETIVOS DAS FORMAÇÕES

Objetivo geral

- Promover um processo formativo contínuo e em serviço dos professores que atendem turmas de 4º e 5º ano, de modo a qualificar as ações pedagógicas desses profissionais, tendo como meta principal a melhoria da aprendizagem dos alunos.

Objetivos específicos

- Alinhar a rotina de sala de aula dos professores atendidos à BNCC e práticas eficientes de linguagens.
- Garantir a efetiva e qualificada aprendizagem dos alunos das capacidades e habilidades matemáticas por meio de atividades que estimulam o raciocínio lógico, a curiosidade, a recomposição de aprendizagem e a conexão entre todos os componentes curriculares.
- Garantir que a efetiva e qualificada aprendizagem dos alunos das capacidades e habilidades de linguagens funcionem como meio para a compreensão dos modos de se expressar e de participar no mundo, constituindo práticas mais sistematizadas de formulação de questionamentos, seleção, organização, análise e apresentação de descobertas e conclusões.
- Promover a ampliação cultural dos educadores, tendo como foco os fundamentos pedagógicos adotados pela BNCC: foco no desenvolvimento das dez competências e o compromisso com a educação integral.
- Garantir que os alunos utilizem os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores desenvolvidos para resolver situações complexas da vida cotidiana, respeitando e acolhendo as diferenças e diversidades. (Os alunos devem “saber” e devem “saber fazer”.)
- Articulação rotina de sala de aula, materiais e habilidades às competências específicas de Língua Portuguesa e Matemática para o ensino fundamental.
- Articular de forma cumulativa e progressivamente as habilidades de aprendizagem aos materiais e à rotina de sala de aula, para que o professor observe ao longo do desenvolvimento das atividades o desempenho de seus alunos e dessa forma oportunize ao estudante desenvolver e consolidar as suas aprendizagens.



ROTINA DOS ENCONTROS DE FORMAÇÃO

Língua Portuguesa e Matemática

- Acolhida
- Retomada do encontro anterior
- Discussão sobre a avaliação da aprendizagem (municipal, estadual ou nacional – quando houver) realizada no mês (teste de leitura e/ou avaliação objetiva) e as principais dificuldades dos alunos;
- Apresentação e discussão dos conteúdos representativos do período e estudo das habilidades foco;
- Sugestões de intervenção pedagógica com vivência de materiais e rotina de sala de aula e ações didáticas – atividades de ensino aprendizagem, orientações pedagógicas, práticas educativas – relativas aos conteúdos representativos do mês e/ou dificuldades levantadas pelos professores;
- Fundamentação teórica relativa aos conteúdos representativos do mês e/ou dificuldades levantadas pelos professores;
- Oficina pedagógica;
- Fiz e recomendo!
- “O que meu aluno apresentou como dificuldade no conteúdo trabalhado no mês anterior?”, “O que posso fazer?”
- Ampliação do universo cultural dos professores.

LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA

Temas gerais para estudos teórico práticos, vivências e proposição de intervenções pedagógicas:

4º ano

- BNCC, Programa de ensino EpV/Estado/Município
- Habilidades representativas da etapa (foco do mês)
- Ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática
- Orientações didáticas gerais e específicas de Língua Portuguesa e Matemática
- Rotina para aulas de Língua Portuguesa e Matemática
- Materiais estruturados do Programa/Estado/Município
- Estudo das habilidades da Matriz do SAEB, considerando os níveis de complexidade na BNCC.

5º ano

- BNCC, Programa de ensino EpV/Estado/Município
- Avaliação Externa do SAEB/Programa/Estado/Município
- Matriz de Referência (Saeb/EpV/Estado/Município)
- Estudo das habilidades da Matriz do SAEB considerando os níveis de complexidade
- Habilidades representativas da etapa (foco do mês)
- Ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática
- Orientações didáticas gerais e específicas de Língua Portuguesa e Matemática
- Rotina para aulas de Língua Portuguesa e Matemática
- Materiais estruturados do Programa/Estado/Município



Temas específicos para Fundamentação teórica:

4º e 5º ano: Língua Portuguesa

1ª formação: Proposta e Pilares da formação - BNCC e Matriz do Saeb - Teste de leitura oral - Fluência de leitura.

2ª formação: O desenvolvimento da oralidade e da compreensão leitora: procedimentos, estratégias e inferência de leitura.

3ª formação: Contribuição da Semântica (expressões denotativas, populares, variação linguística e tipos de linguagens) para a ampliação do vocabulário e da Semiótica para a ampliação da compreensão leitora.

4ª formação: Tipologia e gêneros textuais: campos de atuação, elementos constitutivos e organização composicional dos textos.

5ª formação: Desenvolvimento da escrita: - o nível da palavra: ortografia - o nível da frase: consciência sintática - o nível do texto: escrever e redigir.

6ª formação: Compreensão e valorização da cultura da escrita no contexto da sala de aula: produção de textos e correção da escrita.

7ª formação: Uso e compreensão da pontuação e outras notações na construção de sentido do texto.

8ª formação: Recursos linguísticos morfológicos (pronomes, adjetivos, verbos, advérbios, conjunções) como ferramentas da construção da textualidade e do sentido do texto.

4º ano – Matemática:

1ª formação: Sistema de Numeração Decimal

2ª formação: Campo Aditivo

3ª formação: Campo Multiplicativo

4ª formação: Medidas de comprimento

5ª formação: Frações

6ª formação: Números decimais

7ª formação: Relação de igualdade

8ª formação: Perímetro e área

5º ano – Matemática:

1ª formação: Sistema de Numeração Decimal

2ª formação: Campo Multiplicativo

3ª formação: Medidas de comprimento e massa

4ª formação: Frações

5ª formação: Números decimais

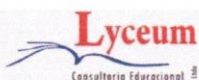
6ª formação: Porcentagem

7ª formação: Noções de probabilidade

8ª formação: Relação de igualdade

Referências Bibliográficas:

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017.



MORICONI, Gabriela Miranda (coord.). Formação continuada de professores: contribuições da literatura baseada em evidências. São Paulo: FCC, 2017.

GAROFALO, Débora. Como as metodologias ativas favorecem o aprendizado. Nova Escola, 2018. [etodologias-ativas-de-ensino-aprendizagem-nos-anos-iniciais-do-ensino-fundamental](#). Acesso em 16 de dezembro de 2022.

SHULMAN, L. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. Harvard Educational Review, v. 57, n. 1, p. 1-21, 1987.

TIMPERLEY, H.; WILSON, A.; BARRAR, H.; FUNG, I. Teacher professional learning and development: best Evidence Synthesis Iteration – BES1. Wellington, NZ: Ministry of Education, 2007.